

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS  
LANGUE SECONDE DES IMMIGRANTS ALLOPHONES ADULTES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

(CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES)

PAR

KARINE CHRÉTIEN GUILLEMETTE

AVRIL 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous tenons à remercier notre directrice de mémoire, Mme Martine Peters, pour sa grande disponibilité et son soutien constant. Elle a toujours été présente pour nous, que ce soit pour répondre à nos questions, lire et relire notre travail ou encore faire des commentaires pertinents et enrichissants pour notre réflexion.

Nous désirons également remercier nos quatre participants. Chacun d'eux a fait preuve d'une grande générosité en nous ouvrant les portes de sa classe et en se prêtant au jeu de l'analyse de construits.

Nous sommes reconnaissante envers notre mère et notre marraine pour leur implication en tant que correctrices de ce mémoire.

Finalement, nous remercions tous nos amis qui nous ont soutenue tout au long de notre rédaction.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Besoins spécifiques de formation pour les adultes.....	5
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE.....	8
2.1 Historique de l'alphabétisation.....	10
2.1.1 Définitions.....	11
2.1.2 Difficultés rencontrées par les personnes analphabètes.....	22
2.1.3 Programmes d'aide pour les immigrants allophones analphabètes.....	27
2.2 Modèles d'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	33
2.2.1 Modèle ascendant.....	33
2.2.2 Modèle descendant.....	35
2.2.3 Modèle interactif.....	36
2.3. Stratégies d'enseignement.....	39
2.3.1 Définitions.....	39
2.3.2. Stratégies d'enseignement générales.....	43
2.4 Questions de recherche.....	67
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE.....	68
3.1 Participants.....	69
3.1.1 André.....	70
3.1.2 Bernard.....	72
3.1.3 Carole.....	73
3.1.4 Denise.....	74
3.2 Instruments de collecte de données.....	75



3.3 Déroulement de la collecte de données.....	78
3.4 Analyse des données.....	81
3.5 Notre définition de stratégie d'enseignement.....	83
CHAPITRE 4	
RÉSULTATS.....	85
4.1 Résultats obtenus avec <i>RepGrid</i> .....	86
4.1.1 André.....	87
4.1.2 Bernard.....	94
4.1.3 Carole.....	101
4.1.4 Denise.....	107
4.2 Résultats obtenus avec <i>Atlas.ti</i> .....	114
4.2.1 Les codes utilisés pour l'analyse avec <i>Atlas.ti</i> .....	114
4.2.2 Tableaux récapitulatifs de l'utilisation des stratégies d'enseignement.....	127
CHAPITRE 5	
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	144
5.1 André.....	145
5.2 Bernard.....	150
5.3 Carole.....	157
5.4 Denise.....	162
5.5 Synthèse de tous les participants.....	168
5.6 Classification des stratégies d'enseignement.....	170
5.6.1 Stratégies d'enseignement pour l'apprentissage.....	172
5.6.2 Stratégies d'enseignement de gestion de classe.....	175
CONCLUSION.....	178
6.1 Limites.....	180
6.2 Retombées.....	181
APPENDICE A	
LES QUATRE PHASES DE LA FORMATION SUR MESURE DU MEQ.....	182
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE.....	184
APPENDICE C	

JOURNAL D'OBSERVATION EN CLASSE.....	188
BIBLIOGRAPHIE.....	189

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
4.1	<i>RepGrid</i> d'André.....	93
4.2	<i>RepGrid</i> de Bernard.....	100
4.3	<i>RepGrid</i> de Carole.....	106
4.4	<i>RepGrid</i> de Denise.....	113

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Les cinq niveaux de littératie selon l'OCDE.....	17
2.2	Grille PRAISANCE d'observation de la classe de L2 – définition des critères.....	50
2.3	Stratégies d'enseignement de Collins, Stead et Woolfrey (2004).....	56
2.4	Stratégies d'enseignement de Hird et <i>al.</i> (2000).....	59
2.5	Résumé des stratégies d'enseignement.....	60
3.1	Temps d'observation en classe.....	80
4.1	Codes 1 à 10.....	129
4.2	Codes 11 à 20.....	131
4.3	Codes 21 à 30.....	133
4.4	Codes 31 à 40.....	135
4.5	Codes 41 à 50.....	137
4.6	Codes 51 à 60.....	139
4.7	Codes 61 à 70.....	141
4.8	Nombre total de stratégies pour chaque participant.....	143
4.9	Nombre de stratégies différentes pour chaque participant.....	143
5.1	Classification des stratégies d'enseignement.....	171

## Résumé

Dans la présente recherche, nous avons voulu découvrir quelles étaient les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde d'immigrants adultes allophones. Notre but était de construire une classification de ces stratégies. Au cours de nos recherches, nous nous sommes rendu compte que personne n'avait fait ce travail avant nous.

Nous avons choisi de mener une recherche exploratoire qualitative au cours de laquelle nous avons réalisé des études de cas. Pour ce faire, nous avons trouvé quatre participants et nous avons observé chacun d'eux en classe à deux reprises. Par la suite, nous les avons rencontrés individuellement pour une analyse de construits. Nous avons ensuite analysé les données des observations en classe et des analyses de construit à l'aide de deux logiciels, *RepGrid* et *Atlas.ti*.

Notre analyse nous a permis de constater que nos participants ont utilisé un très grand nombre de stratégies, soit environ 70. Nous avons regroupé ces stratégies en catégories pour parvenir à construire notre classification. Celle-ci se divise en deux grandes catégories : les stratégies d'enseignement pour l'apprentissage et les stratégies d'enseignement de gestion de classe. La première catégorie contient les stratégies suivantes : stratégies d'enseignement méthodologiques, stratégies d'enseignement interactives, stratégies d'enseignement correctives, stratégies d'enseignement orales, stratégies d'enseignement écrites, stratégies d'enseignement évaluatives. La deuxième catégorie, pour sa part, est formée des stratégies d'enseignement motivationnelles, des stratégies d'enseignement organisationnelles et des stratégies d'enseignement médiatiques.

En comparant notre classification des stratégies d'enseignement à d'autres classifications qui existent dans le domaine de l'enseignement des langues secondes, nous avons pu conclure que plusieurs stratégies sont semblables. Cela nous laisse penser que les stratégies utilisées par les enseignants en langue seconde et celles des enseignants en alphabétisation des immigrants adultes allophones sont bien souvent les mêmes.

**MOTS CLÉS :** stratégie, enseignement, alphabétisation, langue seconde

## INTRODUCTION

Le Québec, comme toutes les sociétés du monde, est confronté à un problème de taille : l'analphabétisme. Les personnes touchées doivent composer dans leur vie quotidienne avec de nombreuses difficultés : solitude, honte, pauvreté, etc. Auparavant, les regards des chercheurs étaient surtout tournés vers la situation des analphabètes natifs, ceux dont la langue est la même que celle de la société dans laquelle ils vivent. Il convient toutefois désormais de s'attarder aux allophones analphabètes puisque peu de chercheurs en ont fait leur objet d'étude et qu'ils sont de plus en plus présents au Québec. En effet, le Québec, grâce à une politique d'immigration très ouverte, accueille chaque année un nombre croissant d'immigrants provenant d'horizons très variés. De plus en plus d'entre eux s'installent ici en n'ayant qu'une faible connaissance de leur langue maternelle écrite.

Le fait que des immigrants soient analphabètes rend plus difficile leur francisation puisqu'ils doivent passer à la fois par un processus d'alphabétisation et de francisation. Pour les enseignants, il s'agit d'une double tâche. Ils doivent en effet alphabétiser et franciser, mais, de plus, ils doivent tenir compte du fait qu'ils sont en présence d'adultes et ainsi s'approprier les grandes lignes de l'andragogie.

Le présent mémoire portera sur cette réalité de plus en plus présente dans la société québécoise, et plus précisément sur les stratégies d'enseignement que les enseignants utilisent pour favoriser l'alphabétisation en français langue seconde des immigrants adultes allophones. D'abord, dans la problématique, nous ferons le portrait de l'immigration et de l'analphabétisme dans notre province et nous parlerons de l'andragogie et de ses caractéristiques. Dans le cadre théorique, nous aborderons dans un premier temps la question de l'alphabétisation. Nous en donnerons les définitions et nous décrirons les différents types d'analphabétisme. Nous parlerons également des difficultés rencontrées par les analphabètes, natifs ou immigrants, avant de décrire les programmes d'aide offerts. Par la suite, nous aborderons les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Nous conclurons le cadre théorique en nous penchant sur les stratégies d'enseignement. Nous définirons d'abord ce que sont les stratégies d'enseignement afin de bien les différencier des stratégies d'apprentissage. Puis, nous parlerons des stratégies d'enseignement en général, de celles pour

la lecture et l'écriture, de celles pour enseigner les langues secondes et de celles spécifiques à l'alphabétisation des natifs et des immigrants.

Dans la section « Méthodologie », nous décrirons comment nous avons réalisé notre étude. Dans un premier temps, nous décrirons nos participants et le contexte dans lequel ils enseignent, puis nous parlerons des instruments que nous avons utilisés tout au long de notre cueillette de données. Nous expliquerons après toutes les étapes du déroulement de notre étude, de même que la façon dont nous avons analysé nos données. La section « Résultats » décrira tous les codes que nous avons utilisés pour analyser nos corpus de textes, soit les transcriptions des observations en classe et des entrevues de chaque participant et exposera les résultats de notre analyse.

Dans notre avant-dernière section, « Interprétation des résultats », nous tenterons d'expliquer pourquoi les enseignants observés ont utilisé telle ou telle stratégie plutôt que telle autre. À la fin, nous regrouperons toutes les stratégies par catégories et nous construirons notre classification des stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde des immigrants allophones adultes. Finalement, en conclusion, nous aborderons les limites et les retombées de notre étude.

Pour le moment, passons à la problématique et décrivons un peu la situation actuelle au Québec en ce qui concerne l'immigration des immigrants analphabètes.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre nous aborderons la problématique qui nous a conduit à entreprendre notre recherche, soit le nombre de plus en plus grand de nouveaux arrivants au Québec considérés analphabètes dans leur langue maternelle. Nous en profiterons pour parler également de l'andragogie, qui tient compte des besoins spécifiques des adultes quand vient le temps d'apprendre une nouvelle langue.

L'immigration est un phénomène omniprésent au Québec depuis plus d'un siècle (Fugazzi et Ross, 1992a). Toutefois, jusqu'à 1970, les nouveaux arrivants étaient assez homogènes, provenant pour la plupart de l'Europe, des anciennes colonies anglaises et des États-Unis, le visage de l'immigration change peu à peu. Depuis le début des années soixante-dix, des gens de tous horizons, tant géographiques que culturels et sociaux, s'installent dans notre province, ce qui entraîne une modification des caractéristiques de la population immigrante (Chalom, 1991), donnant lieu à ce que Ollivier (1991) appelle le



« pluralisme ethnique et culturel » (1991, p. 10). En effet, il est de plus en plus fréquent que les nouveaux arrivants soient issus de milieux faiblement scolarisés, ou qu'ils proviennent de pays sous-développés, en guerre ou sous l'emprise du totalitarisme. À cela s'ajoute le fait que beaucoup de ces nouveaux immigrants ont vécu dans un milieu rural, ce qui rend encore plus complexe leur intégration dans une société occidentale et un milieu urbain (Fugazzi et Ross, 1992a). Ainsi, selon le recensement national de Statistique Canada en 2001, les immigrants au Québec avant 1961 provenaient surtout de l'Europe, à 82,7%. La situation était tout autre en 2005, selon les plus récentes données du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC, 2005), même si l'Europe demeurait le principal continent d'origine des immigrants : seulement 24,1% des nouveaux arrivants en provenaient, contre 29,8% pour l'Asie, 26, 8% pour l'Afrique et 19,1% pour l'Amérique (MICC, 2005).

Cette nouvelle réalité de l'immigration au Québec se conjugue au fait que, parmi ces immigrants, de plus en plus d'entre eux sont faiblement scolarisés, ou communément appelés analphabètes, alors qu'auparavant ils faisaient plutôt partie des intellectuels et des professionnels. C'est autant de raisons qui permettent en partie d'expliquer le nombre croissant d'immigrants analphabètes dans les classes de français langue seconde. En effet, bien qu'il soit difficile de chiffrer de façon exacte le nombre d'immigrants analphabètes, les statistiques indiquent que 19% d'entre eux cumulent moins de neuf années d'études, contre 15,1% dans la population totale du Québec (MRCI, 2004). Une étude du Ministère de l'Éducation (MEQ) montre d'ailleurs que, dans la région de Montréal, deux personnes sur trois inscrites dans un programme d'alphabétisation sont des immigrants allophones (MEQ, 1996b). Cette catégorie d'immigrants est définie comme suit par le Gouvernement du Québec : « [l]a catégorie "population immigrée allophone", utilisée par Statistique Canada, fait référence aux personnes nées à l'étranger - qui peuvent donc avoir immigré au Québec depuis longtemps - et dont la langue maternelle est autre que française, anglaise ou autochtone. » (MCCI, 1990, p. 61.)

Le fait que beaucoup de nouveaux immigrants allophones soient analphabètes, donc possédant des connaissances écrites très limitées de leur propre langue (Flores, 1992), rend très difficile leur maîtrise du français. En effet, Cummins (1985) affirme que le niveau de

développement de connaissances dans la langue maternelle a un impact sur l'apprentissage d'une langue seconde. Cela s'explique par le fait qu'il existe un transfert de ces connaissances et des stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre (Cummins, 1985; Freeman et Freeman, 1998). L'apprentissage du français est pourtant une clé importante de l'intégration au Québec de ces immigrants analphabètes. Deux possibilités s'offrent alors à eux pour apprendre le français. D'abord, ils peuvent se familiariser avec le français simplement par contact avec des francophones dans un contexte naturel. Il s'agit alors d'acquisition, soit un processus inconscient et involontaire (Carton, 1996; Krashen, 1981). Les immigrants peuvent aussi choisir de s'inscrire à l'un des nombreux programmes de francisation et d'alphabétisation qui existent, tant dans les commissions scolaires que dans les organismes communautaires. Dans ce cas, il s'agit d'apprentissage du français, de façon consciente et volontaire (Carton, 1996; Krashen 1981).

Notre étude se concentrera sur cette dernière possibilité, en s'attardant au rôle que peuvent jouer les enseignants dans cet apprentissage. La situation de ces enseignants est difficile puisqu'ils doivent faire face à un double défi, soit alphabétiser et franciser des immigrants. Cela implique des connaissances à la fois en alphabétisation et en enseignement du français langue seconde (Flores, 1992). De plus, les enseignants doivent prendre en compte les besoins des adultes qui sont différents de ceux des enfants. C'est ce dont il sera maintenant question dans la section suivante.

### **1.1 Besoins spécifiques de formation pour les adultes**

Les chercheurs en éducation s'accordent maintenant pour dire que les besoins des apprenants adultes diffèrent de ceux des jeunes. C'est ainsi que s'est développée l'andragogie, dont l'objet d'étude est justement l'apprentissage des adultes. Selon cette théorie, l'adulte apprend mieux si son apprentissage est rattaché à sa vie de même qu'à ses expériences passées, en somme s'il est significatif pour lui (Perrenoud, 1997). En fait, l'enseignant devient un facilitateur dont le but est de guider l'apprentissage (Wang et Sarbo, 2004) en tenant compte des différents styles, rythmes d'apprentissage, besoins et intérêts des adultes apprenants qu'il côtoie dans sa classe. Et c'est justement ce que favorise la pédagogie différenciée, également appelée pédagogie de la différence (Perrenoud, 2004).

Dans le contexte de l'alphabétisation destinée à des immigrants adultes allophones, cela peut se concrétiser de la façon suivante : « On pense notamment à des contenus de formation qui tiendraient compte des besoins variés des immigrants, qui ne sont pas tous rendus au même point sur le trajet migratoire et qui n'ont pas tous les mêmes expériences en alphabétisation. » (Chalom, 1991, p. 83) C'est ainsi que Ollivier (1991) plaide en faveur d'une formation pour les immigrants analphabètes basée sur des parcours individualisés tenant compte à la fois de leurs différentes capacités et connaissances acquises au fil des années, mais également de leurs aspirations. D'autre part, comme le mentionne Balslev (2000), chaque personne apprend à lire et à écrire par un chemin qui lui est propre.

Le MEQ prend également en compte l'andragogie dans son programme de formation et y greffe la métacognition. Dans le cahier 1 du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (1996a), il est en effet précisé qu'andragogie et métacognition sont à la base du programme d'alphabétisation du MEQ. La première renvoie à « un domaine de pratique sociale visant à développer, chez l'adulte, les compétences nécessaires à la résolution des divers problèmes auxquels elle ou il fait face » (p. 9). La compétence première à acquérir est « apprendre à apprendre », ce qui permet de rendre l'adulte autonome dans ses apprentissages. En ce sens, il est très important, pour les formateurs, d'accorder beaucoup d'importance aux besoins de leurs apprenants (MEQ, 1996a).

Quant à la métacognition, elle vise l'acquisition d'un savoir métacognitif, constitué des connaissances de l'adulte sur ses propres mécanismes d'apprentissage, ses stratégies, ce qui les entrave, etc., et ce, dans le but de permettre à l'adulte de développer une autorégulation de son apprentissage. Encore une fois, l'autonomie est l'objectif visé (MEQ, 1996a).

Dans les lignes qui précèdent, nous avons vu les raisons qui nous ont poussée à entreprendre une étude sur les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation des immigrants allophones adultes. En effet, l'immigration plus grande de gens moins scolarisés a fait en sorte que de nombreux immigrants se trouvent au Québec sans une maîtrise suffisante de leur langue maternelle. Lorsque vient le temps pour eux d'apprendre le français,

leurs enseignants doivent à la fois les alphabétiser et les franciser, tout en prenant en considération le fait qu'ils se trouvent en face d'apprenants adultes avec des caractéristiques et des besoins différents de ceux des enfants ou des adolescents. C'est à ce moment que les stratégies d'enseignement peuvent faire la différence. Le but de notre recherche est d'ailleurs justement d'étudier les stratégies d'enseignement utilisées par des enseignants d'alphabétisation en français langue seconde auprès d'immigrants adultes et d'en faire une classification.

Notre problématique étant définie, nous passerons maintenant au cadre théorique de notre recherche. Dans un premier temps, nous aborderons la question de l'alphabétisation, ses définitions et les problèmes rencontrés par les analphabètes. Puis, nous nous pencherons sur les stratégies d'enseignement, tant celles pour l'enseignement des langues secondes que celles pour l'alphabétisation puisque l'alphabétisation d'immigrants allophones touche à ces deux domaines.

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons trois sujets. Dans un premier temps, nous parlerons de l'alphabétisation. Nous la définirons et décrirons son évolution tout au long de l'histoire. Puis, nous évoquerons brièvement les différentes méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Finalement, nous parlerons des stratégies d'enseignement en mentionnant quelques classifications existantes.

Dans cette section, nous parlerons, dans un premier temps, de la notion d'alphabétisation, en définissant quelques concepts, soit ceux d'alphabétisation dans un sens large, puis d'alphabétisation fonctionnelle et d'alphabétisation conscientisante. Puis, nous aborderons la question de la mesure de la littératie en fonction du niveau de scolarité, mesure très controversée. Par la suite, nous développerons davantage la notion d'alphabétisation fonctionnelle et de l'apport que l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) y a apporté. Cette

enquête, qui a pris naissance aux États-Unis, s'est déroulée auprès de 75 000 adultes âgés entre 16 et 65 ans, dans 22 pays et en 15 langues (Tuijnman, 2001). Elle a été conduite par les gouvernements des pays en question, Statistique Canada de même que l'OCDE et les résultats sont décrits et commentés dans trois rapports : *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (1995), *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes* (1997) et *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes* (2000).

Puis, nous traiterons des liens entre la littératie et le monde du travail, avant d'aborder l'alphabétisation conscientisante plus en détail et de parler de l'importance de la culture lorsqu'il est question de littératie. Nous soulignerons par la suite les difficultés auxquelles doivent faire face les analphabètes. En effet, qu'ils soient natifs ou non natifs, ils sont quotidiennement confrontés à des problèmes d'intégration dans leur société, ce qui engendre toutes sortes de difficultés. Celles-ci peuvent être d'ordre économique, sanitaire, identitaire, etc. Nous mettrons en lumière les difficultés spécifiques aux immigrants allophones analphabètes, soit l'apprentissage de la langue française avant de pouvoir vraiment s'intégrer et l'apprentissage d'une nouvelle culture. Finalement, nous conclurons cette première section par la présentation de différents programmes d'alphabétisation utilisés au Québec.

Dans la deuxième partie du cadre théorique, nous aborderons les différentes méthodes pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Nous parlerons successivement de la méthode du bas vers le haut, de la méthode du haut vers le bas et de la méthode intégrée. Notre discours sera surtout axé sur l'enseignement de la lecture vu que la plupart des auteurs consultés ne font que bien peu de place à l'enseignement de l'écriture dans leurs études.

Dans la troisième section de ce chapitre, nous aborderons les stratégies d'enseignement. D'abord, nous définirons ce que nous entendons par stratégies d'enseignement et nous ferons la distinction entre ces stratégies et celles d'apprentissage, de

même qu'avec les méthodes et les activités. Par la suite, nous parlerons des stratégies d'enseignement de façon générale, c'est-à-dire celles pouvant être employées par tout enseignant, peu importe la matière. Puis nous traiterons des stratégies pour l'enseignement spécifique de la lecture et de l'écriture, avant d'aborder celles utilisées en langue seconde. Nous ferons la recension des recherches de plusieurs chercheurs dans le domaine et nous résumerons le tout à l'aide d'un tableau récapitulatif. Nous compléterons cette question en parlant des stratégies d'enseignement spécifiques à l'alphabétisation des immigrants allophones adultes.

Finalement, nous conclurons en mentionnant les trois questions de recherche auxquelles nous tenterons de répondre.

## **2.1 Historique de l'alphabétisation**

Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, l'alphabétisation est l'une des priorités de l'UNESCO. En effet, Jones (1990) mentionne que déjà en 1945, lors de sa création, l'UNESCO ouvrait la porte à une participation active pour contrer l'analphabétisme dans le monde. D'une part, la délégation américaine de l'UNESCO a suggéré que les communications de masse deviennent l'un des champs d'intérêt de l'organisation, au même titre que l'éducation, la science et la culture, d'où la nécessité pour tous de savoir lire et écrire. D'autre part, des délégués de pays en développement ont demandé à ce moment à l'UNESCO de tenter de réduire les inégalités entre les peuples en matière d'économie et d'éducation. Selon eux, cela ne pouvait passer que par des programmes éducatifs visant l'éradication de l'analphabétisme (Jones, 1990).

Le concept d'alphabétisation, qui renvoie aux capacités d'une personne en lecture, en écriture et en calcul (Fugazzi et Ross, 1992a), a beaucoup évolué depuis que l'UNESCO en a fait son cheval de bataille à la fin des années quarante. En effet, dans son sens le plus étroit, tel que le concevait l'UNESCO dans les premières années de son existence, la définition de l'alphabétisation est uniquement liée à la capacité de lire et d'écrire. Elle est une « compétence technique permettant le décodage et l'encodage de symboles écrits, c'est-à-dire associer des signes à des sons afin d'en comprendre le sens » (Malone et Arnone, 1998, p.



19).

Désormais toutefois, comme il en sera question dans les prochaines sections, pour dire d'une personne qu'elle est alphabétisée, il ne suffit plus de simplement constater qu'elle possède la capacité de lire et d'écrire, mais il faut également se pencher sur ce qu'elle lit et sur le degré de maîtrise de ses capacités (Roberts, 1995). Ces changements vont de pair avec l'évolution des sociétés, qui deviennent de plus en plus des sociétés lettrées, des sociétés du savoir (Wagner *et al.*, 2002). Cela ne fait qu'accroître les problèmes engendrés par l'analphabétisme ainsi que marginaliser davantage ceux qui en souffrent (Chalom, 1991).

### 2.1.1 Définitions

Avant de définir la notion d'alphabétisation, il importe de faire le point sur les différents termes qui seront utilisés dans ce mémoire, car leur acception est parfois controversée. D'une part, certains auteurs, notamment Wagner *et al.* (2002), font une distinction entre le terme « alphabétisation », qui fait référence, selon eux, à l'enseignement ou à l'apprentissage de base de la lecture et de l'écriture d'une langue, et les termes « alphabétisme » et « littératie » (en référence à l'anglais *literacy*), qui renvoient aux aptitudes d'un individu à lire ou à communiquer par l'écrit. Nous ne ferons pas une telle distinction dans ce mémoire puisque peu d'auteurs la font (Roberts, 1995). Ces trois termes seront plutôt utilisés ici comme synonymes. D'autre part, Ollivier (1991) parle de l'illettrisme comme de la possession insuffisante d'habiletés en lecture et en écriture pour bien fonctionner en société. Il fait de cette notion un synonyme d'alphabétisation fonctionnelle, ce que nous reprenons dans notre texte.

Il n'existe pas de définition unique de l'alphabétisation, mais plutôt un foisonnement de définitions, comme le mentionnent entre autres Ollivier (1991) et Roberts (1995). Roberts se dit même en faveur d'une définition pluraliste afin de montrer tous les visages que la littératie peut prendre. Pour Roberts, mieux vaut parler de *literacies* au pluriel et non plus au singulier, selon les différents contextes, et considérer les différentes définitions comme complémentaires. C'est là le signe d'une évolution constante de l'alphabétisation, ce qui en permet une compréhension toujours plus approfondie. Le monde change, ainsi doit changer



notre façon de percevoir la littératie.

C'est ainsi que, dans le contexte actuel, la définition de base de l'alphabétisation, celle des premières années de l'UNESCO dont nous avons parlé un peu plus haut, ne suffit plus. En effet, comme il en sera question de façon plus approfondie dans la suite de ce chapitre, les chercheurs parlent désormais d'alphabétisation fonctionnelle ou, encore plus récemment, d'alphabétisation conscientisante. Ainsi, en ce qui concerne la première, plusieurs chercheurs se regroupent autour de la définition suivante, fournie par l'OCDE (2000) dans son rapport le plus récent : « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (OCDE, 2000, p. X) Pour ce qui est de la seconde, l'alphabétisation conscientisante, aucun auteur ne l'a définie aussi clairement. Toutefois, d'après nos lectures, nous la définirons comme suit et cette définition sera également celle que nous utiliserons dans ce mémoire : « l'alphabétisation conscientisante, qui vise à promouvoir l'épanouissement personnel de l'individu, et non plus seulement professionnel, de même que sa participation active, tant politique que sociale, au sein de la société » (Chalom, 1991; Hunsberger, Bailey et Hayden, 1998; Roberts, 2000).

Peu importe la définition qui en est donnée, il existe différentes façons de mesurer le degré de littératie d'une personne. C'est de ces différentes mesures dont il sera question dans la prochaine section.

#### **2.1.1.1 Mesure de l'alphabétisation**

La mesure de la littératie a souvent fait l'objet de dissensions chez les chercheurs dans le domaine. En effet, quand l'alphabétisation est devenue un enjeu majeur pour l'UNESCO, et jusqu'à récemment encore chez certains chercheurs comme le mentionne Roberts (1995), le niveau d'alphabétisation était fonction du niveau de scolarité atteint. Toutefois, bien que niveau de scolarité et littératie entretiennent d'étroits liens (OCDE, 2000), beaucoup de spécialistes de la question (Wagner et *al.*, 2002; Hauteceur, 2000; Roberts, 2000) se sont élevés contre cette façon de « mesurer » le niveau d'alphabétisation d'un individu. Roberts (1995) parle d'une méthode quantitative de mesurer la littératie. En

fait, la scolarité ne suffit pas à fournir une indication claire parce que, d'une part, les compétences associées à l'écrit ne sont pas quelque chose d'immuable : elles peuvent fluctuer selon qu'une personne a ou non la chance de les mettre en pratique dans sa vie après sa fréquentation de l'école (OCDE, 1995; Fugazzi et Ross, 1992a; Anteby, 1996; Hauteceur, 2000; Roberts, 2000), et que, d'autre part, certaines connaissances en lecture et en écriture peuvent s'acquérir en dehors du système scolaire (OCDE, 1995). À ce propos, Roberts (1995) ajoute que le calcul du nombre d'années de scolarité n'est pas une bonne façon de mesurer la littératie d'une personne puisque chaque enfant apprend à un rythme différent et que les écoles n'ont pas toutes le même programme. En outre, cette vision de la littératie fondée sur le nombre d'années de scolarité est trop dichotomique et sans nuances (Fugazzi et Ross, 1992a) : elle sous-entend qu'une personne peut lire et écrire, ou ne le peut pas. Les chercheurs s'entendent désormais pour affirmer que la réalité est tout autre et qu'un adulte peut posséder à différents degrés ces compétences (OCDE, 1995).

#### **2.1.1.2 Alphabétisation fonctionnelle**

Désormais, l'alphabétisation est davantage perçue comme un continuum (Fugazzi et Ross, 1992a; Poissant, 1998). Fugazzi et Ross (1992a), auteurs d'un rapport sur la situation des immigrants allophones analphabètes au Québec, décrivent ce continuum comme suit. À l'un des pôles se trouvent les analphabètes complets ou totaux, soit ceux qui ne maîtrisent pas le code de l'écrit mais, surtout, qui ne peuvent en comprendre le sens. Les auteurs (1992a) précisent que ces personnes peuvent parfois écrire quelques mots ou des phrases simples, mais que le sens de ceux-ci demeure insaisissable pour eux. À l'autre extrémité se situent les gens alphabétisés, donc outillés pour faire face aux exigences d'une société lettrée. Entre les deux se trouvent les nombreux analphabètes fonctionnels qui, à différents degrés ou de différentes façons, ne maîtrisent pas suffisamment la lecture et l'écriture pour fonctionner sans problèmes dans la société (Fugazzi et Ross, 1992a; Poissant, 1998).

Fugazzi et Ross (1992a) distinguent six types d'analphabètes fonctionnels en fonction de la raison les ayant conduits à l'analphabétisme. Il y a d'abord les analphabètes sociaux, c'est-à-dire des personnes dont la condition d'illettrisme est attribuable au milieu dans lequel elles ont évolué. Souvent, il s'agit de milieux défavorisés économiquement et

culturellement. Les analphabètes résiduels représentent le deuxième type. Ce sont majoritairement des personnes âgées, soumises à d'anciens régimes scolaires et ayant vécu dans un contexte culturel non propice au maintien de connaissances en lecture et en écriture. Ces personnes peuvent avoir été scolarisées, mais avoir oublié les connaissances acquises parce que la tradition orale a primé dans leur vie. Les analphabètes scolarisés, pour leur part, forment la troisième catégorie. Ce sont les gens « mal scolarisés » (Fugazzi et Ross, 1992a, p. 8) pour diverses raisons. Les auteurs classent notamment les décrocheurs dans cette catégorie. Le quatrième type, les analphabètes de retour, comprend toutes les personnes qui ont été scolarisées, mais dont les acquis se perdent peu à peu parce qu'ils ne sont pas réinvestis ou qu'ils ont été mal intégrés. Cette catégorie, bien que les auteurs ne soient pas très clairs en ce sens, semble intégrer la deuxième catégorie. Les analphabètes de catégorie particulière, cinquième type, soit les personnes handicapées, n'ont pu bénéficier d'une éducation adaptée à leur situation. Finalement, Fugazzi et Ross mentionnent une sixième catégorie d'analphabètes, ceux qui sont allophones et illettrés dans leur langue d'origine en plus d'être incapables de fonctionner dans la langue de leur société d'accueil, par exemple les immigrants ici au Québec. Les auteurs précisent que les analphabètes allophones peuvent également appartenir à l'une des cinq catégories précédentes.

Selon leur degré de maîtrise du français et leur niveau d'analphabétisme (complet ou fonctionnel), Fugazzi et Ross (1992a) divisent par la suite cette dernière catégorie, soit celle des allophones illettrés dans leur langue d'origine, en quatre sous-groupes :

Type A : Les analphabètes allophones complets à la fois dans leur langue maternelle et en français.

Type B : Les analphabètes allophones complets en français, mais fonctionnels dans leur langue maternelle.

Type C : Les analphabètes allophones complets dans leur langue maternelle et fonctionnels, ne serait-ce que minimalement, en français.

Type D : Les analphabètes allophones fonctionnels, ne serait-ce que minimalement, dans leur langue maternelle et en français.

#### **2.1.1.2.1 Évolution de l'alphabétisation fonctionnelle**

La notion de « fonctionnalité », introduite en 1966 par l'UNESCO dans le cadre du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (Jones, 1990; Chalom, 1991), renvoie donc à la maîtrise d'habiletés minimales en lecture et en écriture pour qu'une personne puisse participer activement à sa société (Chalom, 1991). Deux conditions doivent en effet être réunies pour parler d'alphabétisation fonctionnelle. D'abord, les apprentissages en lecture et en écriture doivent être utiles à la personne afin qu'elle puisse se développer dans une société où ils sont nécessaires pour réaliser presque toutes les activités quotidiennes. Puis, il faut que cette personne ait l'occasion de mettre en pratique tous les jours les connaissances en lecture et en écriture qu'elle a acquises tout au long de sa vie (Fugazzi et Ross, 1992a). Anteby (1996) ajoute qu'une personne est considérée comme alphabétisée à partir du moment où l'utilisation quotidienne de ces connaissances se fait sans régression.

Cette définition d'alphabétisation fonctionnelle a connu beaucoup de variations au cours des années : dans les années soixante, l'UNESCO la subordonnait à des intérêts économiques (Jones, 1990). Effectivement, elle était définie uniquement, à cette époque, comme l'atteinte des compétences utiles à un individu pour qu'il puisse s'intégrer dans le marché du travail et participer au développement socio-économique, à la production: « The goal of education from this perspective was to enhance human capital, which would in turn increase productivity and yield a positive rate of return » (Malicky et Norman, 1995, p. 65). C'est ce que Fugazzi et Ross (1992a) appellent l'alphabétisation fonctionnelle restreinte.

De leur côté, Mpofu et Yougman (2001) parlent d'alphabétisation linguistique pour caractériser ce type de littératie dans lequel l'acquisition de compétences en lecture et en écriture n'est perçue que comme un processus technique indépendant de facteurs sociaux. L'histoire a d'ailleurs démontré l'inefficacité, dans plusieurs pays en développement, de programmes d'alphabétisation basés sur une telle fonctionnalité, parce que, selon Ndimurukundo (1994), le lien n'était souvent pas fait entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et la transformation sociale que cet apprentissage entraîne chez l'homme.

### 2.1.1.3 Apport de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de l'OCDE, dont nous avons parlé dans l'introduction à cette section, a contribué à l'élargissement de la définition de l'alphabétisation (Fugazzi et Ross, 1992a; Hautecoeur, 2000; Wagner et *al.*, 2002). Désormais, c'est à cette enquête que puisent la plupart des chercheurs en alphabétisation, soit pour en expliquer les résultats et leur portée, les valider, les critiquer ou encore critiquer les fondements théoriques ou la méthodologie qui les sous-tend. C'est pourquoi une si grande place est faite dans ce travail à cette enquête, de même qu'à quelques auteurs qui se sont basés sur elle.

Dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, le concept de fonctionnalité a primé quand est venu le temps de mesurer le niveau d'alphabétisation des gens. Nous reprenons ici la définition donnée dans la section « Définitions » : « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000, p. X). Bernardo (2000) explique que cette définition ne met plus seulement l'accent sur l'action de lire et d'écrire, mais bien sur le fait d'extraire de l'information et parfois des messages complexes de textes.

Les personnes interrogées pendant l'enquête de l'OCDE sont classées selon leur « niveau » d'alphabétisation, au nombre de cinq, le long d'une échelle (voir le tableau 2.1) (OCDE, 2000). De plus, comme le souligne Hautecoeur (2000, p.2), dans l'introduction d'un numéro spécial de l'*International Review of Education*, entièrement consacré à la question, les auteurs des rapports vont même jusqu'à remplacer le terme « illiteracy », lui préférant « “inadequate levels” of competence or skill in the context of “knowledge societies” » (Hautecoeur, 2000, p. 2).



Tableau 2.1 Les cinq niveaux de littératie selon l'OCDE

## Encadré B. Cinq niveaux de littératie

- Le *niveau 1* dénote un niveau de compétences très faible ; par exemple, la personne peut être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.
- Les répondants de *niveau 2* peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Bien que faible, ce niveau de compétences est supérieur au niveau 1. Le niveau 2 correspond à des personnes qui savent lire, mais qui obtiennent de faibles résultats aux tests. Elles peuvent avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la littératie mais, à cause de leur faible niveau de compétences, il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.
- Le *niveau 3* est considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour terminer des études secondaires et entrer dans le supérieur. Comme les niveaux plus élevés, il exige la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes.
- Sont classés dans les *niveaux 4 et 5* les répondants qui font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information.

Source : OCDE, 2000. *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économiques; Ottawa: Statistique Canada. p. 13.

D'après ce tableau, une personne classée au niveau 1 a de la difficulté à réaliser même les tâches les plus simples, comme lire la posologie d'un médicament. Le niveau 2 renvoie à un niveau de compétence qui permet de faire face aux tâches quotidiennes de lecture, d'écriture et de calcul. Le niveau 3 correspond au niveau minimum requis pour réaliser les tâches demandées par la vie en société tout en intégrant diverses sources d'information. Les deux derniers niveaux, 4 et 5, qualifient les personnes qui possèdent des compétences très élevées dans le domaine de l'information et de son traitement.

De plus, les chercheurs divisent les textes écrits en trois groupes distincts : les textes suivis, comme les articles de journaux; les textes schématiques, par exemple les horaires d'autobus ou les cartes routières; et finalement les textes au contenu quantitatif, soit les factures ou les relevés bancaires (OCDE, 1995, 1997, 2000). Cela permet de faire un portrait plus complet du niveau de littératie d'une personne en mettant en lumière le ou les types de textes plus problématiques pour cette personne. Darcovich (2000) explique que ces trois domaines ont été choisis parce qu'ils couvrent un vaste ensemble de situations possibles incluses dans la définition de l'alphabétisation fonctionnelle.

En choisissant de mettre l'accent sur la fonctionnalité de la littératie, les chercheurs de l'enquête préconisent une alphabétisation étroitement liée à l'économie et au monde du travail. Comme nous le verrons maintenant, cet aspect a été fortement critiqué par de nombreux chercheurs.

#### **2.1.1.4 Alphabétisation et monde du travail**

Le lien entre développement économique et alphabétisation est très présent chez les chercheurs ayant conduit l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de l'OCDE (Druine et Wildemeersch, 2000; Hautecoeur, 2000; Roberts, 2000; Tuijman, 2001; Wagner *et al.*, 2002). En ce sens, Hautecoeur écrit que cette enquête va beaucoup plus loin qu'une simple mesure de l'alphabétisation dans différentes sociétés : l'accent est mis sur l'importance socio-économique de l'alphabétisation dans un contexte de globalisation (p. 358) parce que la société est de plus en plus complexe et les emplois, plus spécialisés.

Il est vrai que l'éradication de l'analphabétisme, d'un point de vue économique, est de plus en plus importante dans les sociétés du savoir qui sont aujourd'hui les nôtres (Bernardo, 2000; OCDE, 1995, 2000; Roberts, 2002). Effectivement, plusieurs travailleurs non scolarisés, qui pouvaient par le passé trouver un emploi pour lequel les connaissances en lecture, en écriture et en calcul n'étaient que peu nécessaires, se butent désormais aux nouvelles exigences des sociétés lettrées, notamment en ce qui concerne les technologies de l'information (Roberts, 2000). Ainsi, dans le marché mondial, les entreprises et industries de fabrication de haute technologie, ou dans lesquelles la technologie occupe une place

prépondérante, sont en croissance constante. Les emplois que ces entreprises proposent sont destinés à des travailleurs hautement qualifiés, et les postes disponibles pour les gens moins scolarisés subissent une baisse de plus en plus marquée (OCDE, 1995). En plus de posséder les connaissances de base en lecture et en écriture, les travailleurs sont appelés à les mettre à jour régulièrement. Comme le mentionnent les auteurs du rapport de l'OCDE publié en 2000, les compétences acquises à l'école rendent possible la réalisation de tâches plus complexes au travail, et ces dernières contribuent au maintien et au perfectionnement de ces compétences (OCDE, 2000). Alphabétisation et monde du travail entretiennent donc des liens très étroits.

#### **2.1.1.5 Alphabétisation conscientisante**

Selon d'autres théoriciens du domaine, cependant, il convient de se tourner vers une définition plus humaniste de l'alphabétisation, l'alphabétisation conscientisante. Sur les traces de Freire (1975), l'un des penseurs les plus respectés en matière d'alphabétisation, plusieurs chercheurs (Chalom, 1991; Hunsberger, Bailey et Hayden, 1998; Roberts, 2000) tendent à relativiser l'importance de l'intégration au marché du travail comme but ultime de la littératie, privilégiant plutôt l'humain: il ne s'agit plus de former des gens qui s'adapteront à l'ordre sociopolitique déjà existant afin de le préserver, mais plutôt de former des humains qui pourront agir en société et apporter du changement (Malicky et Norman, 1995). Freire (1975), en effet, préconisait une éducation ayant pour but la libération de l'homme, non son asservissement : une personne alphabétisée peut ainsi prendre conscience d'elle-même en tant que sujet. Cela est possible grâce au dialogue, à la confrontation que l'adulte sur le chemin de l'alphabétisation engage avec son formateur. C'est de cette façon qu'il peut apprendre à faire face aux problèmes qu'il rencontre tout en favorisant l'émergence chez lui d'un sens critique le faisant passer peu à peu d'objet à sujet (Ndimurukundo, 1994). Il devient alors acteur de sa propre vie, qu'il n'envisage désormais plus d'une façon passive : il se sent capable de changer les choses et de poursuivre son apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, Druine et Wildemeersch (2000) affirment que, si l'alphabétisation doit servir à acquérir les connaissances nécessaires pour occuper une fonction dans la société, elle doit également permettre aux gens une réflexion sur les raisons pour lesquelles la société privilégie telle ou telle compétence. Ces auteurs sont d'avis que



l'alphabétisation devrait permettre de développer le sens des responsabilités entre les peuples et les communautés. Ils mentionnent quatre buts à atteindre grâce à l'alphabétisation : « social justice, community development, social integration and social responsibility » (Druine et Wildemeersch, 2000, p. 401).

Roberts (2000), qui va encore plus loin, convient que l'arrivée des technologies a transformé notre façon d'écrire et de lire, ce dont il faut effectivement tenir compte dans une redéfinition de l'alphabétisation. Toutefois, il critique vivement la vision trop économique et capitaliste de l'alphabétisation de l'OCDE (2000) et préconise lui aussi l'alphabétisation conscientisante, plutôt que fonctionnelle, laquelle est soumise à de trop nombreux impératifs économiques. Désormais, il s'agit de former des citoyens aptes à fonctionner dans leur société, certes, mais qui possèdent également un sens critique par rapport à cette société, des individus qui se posent des questions. Trop souvent, selon cet auteur, l'alphabétisation a pour but l'intégration de l'individu dans le capitalisme, sans l'encourager à la critique : il apprend à balancer des comptes, à lire les menus de restaurants de restauration rapide, etc. Comme l'écrit Roberts, il serait bon de proposer aussi une alternative au modèle fonctionnaliste, de former des gens qui savent aussi aller à contre-courant, car « [the] citizens need to be encouraged to distinguish between knowing that X is there and knowing *why* X is there » (2000, p.15). En somme, il s'agit de faire place à une alphabétisation plus « éthique » (Roberts, 2000). Cela revient à faire la distinction entre simple information et vraie connaissance, laquelle implique une compréhension approfondie de l'information (Roberts, 2000).

Cette façon de concevoir la littératie vise à former des individus complets, qui peuvent connaître des succès dans toutes les facettes de leur vie, dans tous les rôles qu'ils sont appelés à jouer. Comme il en sera maintenant question, cela est particulièrement le cas pour les immigrants analphabètes.

#### **2.1.1.5.1 Alphabétisation conscientisante et immigrants analphabètes**

S'intéressant particulièrement à la situation de l'immigrant analphabète, et dans une perspective d'alphabétisation conscientisante, Chalom (1991) définit deux sortes d'habiletés

que, selon lui, les programmes d'alphabétisation devraient enseigner : les habiletés scolaires et les habiletés de survie. Les premières incluent les connaissances en lecture, en écriture, en calcul, de même que parler et écouter. Ces compétences visent à rendre les immigrants analphabètes plus autonomes dans leur société d'accueil. Les secondes habiletés, qui sont tout aussi importantes, ont pour objectif de permettre à l'immigrant de jouer les rôles qu'il est appelé à jouer dans la société. Le premier est le rôle de producteur, qui consiste en la capacité de choisir une carrière, de faire des plans d'avenir, de développer des techniques pour réussir une entrevue de travail, etc. Le rôle de consommateur consiste en la possibilité de planifier un budget, de gérer des sommes d'argent et de comprendre le pourquoi de ses achats. Le troisième rôle, celui de citoyen, vise à intégrer l'immigrant à la vie de la communauté. Il doit ainsi comprendre le processus électoral et apprendre à voter, de même qu'être en mesure de discuter de problèmes concernant les affaires politiques, tant au niveau municipal que provincial et fédéral. Un quatrième rôle, appelé rôle relatif à la personne, se définit comme la possibilité de développer un concept de soi positif et réaliste, d'établir des relations harmonieuses avec les autres, de conserver une bonne santé physique et mentale. Finalement, Chalom (1991) mentionne un cinquième et dernier rôle, la participation à des activités de loisir, ce qui implique la participation à des événements culturels et sportifs.

Toutefois, un autre élément est à prendre en considération lorsque vient le temps d'alphabétiser un immigrant : le rapport que sa culture d'origine entretient avec l'écrit, comme le mentionne la prochaine section.

#### **2.1.1.6 Alphabétisation et culture**

Il ne faudrait pas passer sous silence l'aspect culturel de la littératie. Comme il en était question plus haut, les connaissances en lecture et en écriture sont essentielles dans les sociétés du savoir puisque l'information y est une ressource brute (*raw material*) (Valdivielso Gomez, 2000, p. 422). Toutefois, elle ne revêt pas partout la même importance. L'auteure mentionne que parfois les connaissances liées à l'expérience et au contexte culturel sont privilégiées. Elle donne l'exemple d'une personne habitant un environnement rural et qui est en mesure de se guérir d'une piqûre mortelle d'insecte puisqu'elle en connaît le remède, alors qu'un habitant d'une ville, où l'information a préséance, ne connaîtrait probablement pas ce

remède.

De son côté, Bernardo (2000), dans sa critique de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de l'OCDE, affirme qu'une tâche de lecture ou d'écriture familière aux membres d'une société ne l'est pas forcément pour ceux d'une autre communauté. Il donne l'exemple de certaines communautés des Philippines où les connaissances les plus approfondies en matière de lecture et d'écriture se situent dans les domaines religieux et politique, domaines n'étant pas couverts par les textes présentés aux participants lors de l'Enquête. Bernardo (2000) ajoute que les connaissances en lecture et en écriture sont fortement liées aux domaines grâce auxquels elles ont été apprises et qu'elles ne sont pas forcément transférables.

D'autre part, Bernardo (2000) mentionne que l'information écrite ne revêt pas partout la même importance, certaines communautés favorisant un mode oral de transmission. Pour leurs membres, être alphabétisé n'est pas aussi capital que pour les citoyens d'autres pays puisque cela revient à devoir lire sur des sujets autres que ceux dont ces gens parlent. L'auteur parle de « literacy integration » (2000, p. 460), c'est-à-dire le degré avec lequel une communauté a intégré les pratiques de lecture et d'écriture et en a fait des pratiques essentielles. Dans une communauté où presque toutes les activités requièrent des connaissances de ce type, les gens analphabètes sont marginalisés. Au contraire, là où la littératie n'occupe pas une aussi grande place dans les fonctions, les personnes non alphabétisées sont « comme tout le monde » (Bernardo, 2000).

Après ce tour d'horizon portant sur les différentes conceptions de l'alphabétisation, nous aborderons maintenant les difficultés que connaissent les personnes analphabètes, en mettant l'accent sur les immigrants allophones analphabètes.

### **2.1.2 Difficultés rencontrées par les personnes analphabètes**

Les analphabètes, qu'ils soient complets ou fonctionnels, natifs ou non natifs, doivent faire face chaque jour à de nombreuses difficultés dont la plus importante est peut-être celle de l'intégration dans leur société. Et c'est de cette difficulté que découlent toutes les autres

(Chalom, 1991; Fugazzi et Ross, 1992a). En effet, les différentes définitions examinées plus haut mentionnent la participation de l'individu à la vie de sa communauté comme l'un des buts de l'alphabétisation. Ainsi, ceux qui ne possèdent pas suffisamment de compétences pour y parvenir se trouvent très isolés, marginalisés du fait qu'ils ne peuvent prendre une part active dans leur société et la plupart en souffrent beaucoup (Chalom, 1991; Fugazzi et Ross, 1992a; Poissant, 1998).

Comme le mentionnent Fugazzi et Ross (1992a), tous les analphabètes sont confrontés à l'humiliation, à la honte, au sentiment de dépendance. Pour ces personnes, qu'elles soient locuteurs natifs du français ou allophones, consulter un horaire d'autobus ou faire un chèque est extrêmement difficile. Alors, lorsque vient le temps de postuler pour un emploi ou encore de passer des entrevues, la tâche devient pratiquement impossible. Poissant (1998) ajoute que les difficultés des analphabètes arrivent très tôt dans leur vie : elle mentionne que les enfants de parents analphabètes connaissent de nombreuses difficultés à l'école (ralentissements scolaires, problèmes comportementaux et psychologiques, rejet, etc.) parce qu'ils ne reçoivent pas d'aide à la maison. En fait, sept huitièmes des analphabètes ont des parents également analphabètes (Ollivier, 1991). Tout cela rend plus susceptibles ces enfants de devenir à leur tour illettrés.

D'un point de vue économique, les personnes dont les capacités limitées en lecture et en écriture ne leur permettent pas de rencontrer les exigences de la société actuelle et de s'adapter aux nouvelles conditions de travail sont trop souvent « condamnées » au chômage chronique et à l'exclusion du marché du travail (OCDE, 1995). Chalom (1991) de même que Poissant (1998) insistent sur le fait que la situation des analphabètes dans les sociétés dominées par la technologie et les communications écrites est dramatique puisqu'ils se trouvent infériorisés par rapport à la majorité de la population. Désormais, dans ces sociétés, capacités d'abstraction, de réflexion et d'anticipation sont indispensables (Ollivier, 1991). Tuijnman (2001) emploie même le terme « ségrégation » pour décrire leur condition.

De la même façon, et même lorsqu'ils travaillent, les analphabètes occupent souvent des emplois précaires. Ainsi, nombre d'entre eux sont confrontés à la misère car ils font

souvent partie des couches plus pauvres de la population en raison d'un revenu plus modeste (OCDE, 2000). Malgré tout, la plupart d'entre eux cherchent à intégrer le marché du travail le plus rapidement possible et à vivre d'un revenu de travail, aussi modeste soit-il (Fugazzi et Ross, 1992a). L'une des façons de pouvoir s'en sortir, pour ces personnes, serait de participer à des formations continues offertes par leurs employeurs. Toutefois, tel qu'indiqué dans Tuijnman (2001), l'Enquête de l'OCDE révèle que les employés possédant moins de compétences en lecture et en écriture, et ayant moins besoin de ces compétences au travail, ne bénéficient que très peu de ce type d'aide. En effet, Tuijnman (2001) précise que les employeurs hésitent à investir dans de tels programmes, même s'ils seraient disposés à le faire, parce qu'ils sont incertains du type d'instruction le plus efficace.

Selon le troisième rapport de l'OCDE (OCDE, 2000), le niveau de littératie a également une influence sur l'état de santé et l'espérance de vie des personnes : une personne ayant de faibles compétences en lecture et en écriture a plus de risques de connaître la maladie et de mourir plus jeune. Les chercheurs de l'OCDE expliquent ce phénomène par le fait que les gens hautement alphabétisés connaissent et comprennent les informations concernant la prévention en matière de santé.

Albert (1993) pousse la réflexion plus loin en affirmant que les analphabètes sont brimés jusque dans la constitution de leur identité sociale en raison de leur illettrisme. En effet, dans nos sociétés, la reconnaissance d'une personne par l'État passe inévitablement par l'écrit sous forme de nombreux formulaires. Il n'y a qu'à penser au formulaire pour la carte d'assurance sociale, sans laquelle personne ne parvient à intégrer le marché du travail, ou encore à celui pour les impôts. Même pour les personnes alphabétisées, ces formalités administratives sont perçues de façon rébarbative et plusieurs ont de la difficulté à s'y soumettre. Alors quand vient le temps pour les illettrés de les remplir, la tâche se complique. C'est ce qui fait ajouter à Albert : « On ne demande véritablement à l'illettré d'écrire que dans le cas le plus difficile, là précisément où l'écriture conserve le prestige et le caractère inaccessible qui sont traditionnellement les siens dans les sociétés où la compétence scripturaire est très inégalement partagée » (Albert, 1993, p. 210). C'est pourquoi les analphabètes tentent de développer des ruses pour contrer leurs problèmes.



En effet, les analphabètes tentent souvent de cacher leurs problèmes en ayant recours à des ruses qui leur permettent de passer inaperçus (Fugazzi et Ross, 1992a). Ou encore, dans le cas des allophones, en développant un réseau de contacts, dans leur famille et leur communauté d'origine déjà implantée dans la société d'accueil, sur qui ils peuvent compter lorsque le besoin s'en fait sentir. Ce phénomène de « ghettoïsation », qui entrave presque tous contacts des immigrants analphabètes avec la société d'accueil, les rend particulièrement difficiles à repérer et donc à aider (Anteby, 1996). Et dans ce cas, les jeunes, qui, par leur présence à l'école, peuvent apprendre plus rapidement le français, deviennent souvent les piliers de leur famille, la voix de leurs parents et même de leurs grands-parents (Fugazzi et Ross, 1992a).

#### **2.1.2.1 Difficultés spécifiques aux immigrants allophones analphabètes**

S'il est vrai qu'il existe des similarités entre la situation de l'analphabète natif et celle de l'analphabète allophone, comme il vient d'en être question, il y a toutefois également des différences majeures qui contribuent à rendre l'analphabète allophone encore plus isolé dans sa société d'accueil. En effet, alors que les natifs peuvent au moins comprendre la langue orale et s'exprimer par la parole, ce n'est pas le cas des allophones (Fugazzi et Ross, 1992a), du moins à leur arrivée au Québec, avant qu'ils ne puissent intégrer quelques notions du français à l'oral. Ils vivent alors un état de « minorisation linguistique », puisqu'ils parlent une langue minoritaire sur leur terre d'accueil, et d' « illégitimité linguistique » un peu pour la même raison : ils ne connaissent pas la langue de leurs nouveaux concitoyens (Fugazzi et Ross, 1992a). Selon Chalom (1991), les immigrants analphabètes sont souvent pris dans un cercle vicieux qui empêche leur intégration à leur société d'accueil : comme ils ne parlent pas la langue du milieu, ici le français, ils ne peuvent obtenir au mieux qu'un emploi précaire, lequel, en retour, ne leur permet pas d'améliorer leur déjà faible connaissance du français. Et, lorsqu'ils font le choix de s'alphabétiser en français, plusieurs d'entre eux font face à un double problème. En effet, certains proviennent de milieux dans lesquels la culture orale a préséance. Ils n'ont donc jamais baigné dans un environnement écrit, ils n'ont jamais connu la culture scolaire dans laquelle ils devront d'abord apprendre à s'intégrer avant d'apprendre à lire et à écrire (Balslev, 2000; Flores, 1996).

À l'apprentissage d'une nouvelle langue, laquelle favorise l'intégration linguistique, s'ajoute également une autre difficulté, c'est-à-dire l'apprentissage d'une nouvelle culture (Fugazzi et Ross, 1992a). Chalom (1991) explique que « la langue est en effet le lieu où sont déposées [sic.] les croyances, les préceptes, les espoirs, le passé, de la société » (p. 41). L'apprentissage culturel implique une période d'adaptation à de nouveaux codes, à de nouvelles valeurs, à de nouveaux modes de vie et de travail, etc. (Chalom, 1991), ce que Wagner et *al.* (2002) désignent comme l'univers symbolique d'une culture. Cela peut se manifester dans des choses très simples, telles que le rapport au temps, les rapports entre hommes et femmes ou encore entre parents et enfants, les pratiques religieuses, familiales, sexuelles, etc. (Ollivier, 1991.) C'est ce que Chalom (1991) appelle l'intégration socioculturelle et politique. Mais cela pose également problème puisque plusieurs immigrants allophones analphabètes ne parviennent pas à se sentir concernés par les réalités québécoises, qu'ils ne participent pratiquement à aucune activité culturelle en dehors de celles proposées par les programmes d'alphabétisation et qu'ils ne sont que peu intéressés par les questions d'ordre politique.

Chalom (1991) mentionne en outre que l'intégration économique soulève de nombreuses difficultés. En effet, les immigrants analphabètes ne sont pas en mesure de remplir les exigences du monde du travail, à commencer par lire des offres d'emploi et passer des entrevues. C'est ainsi que nombre d'entre eux se tournent vers leur réseau communautaire pour décrocher un emploi.

Tout cela a pour conséquence le fait que les immigrants ont très peu de contacts avec leur société d'accueil, ce qui ne contribue en rien à atténuer leur choc culturel. Car, en plus du choc culturel que tout immigrant risque de subir une fois la lune de miel terminée avec son pays d'accueil, l'allophone analphabète continue de souffrir jour après jour, semaine après semaine, de multiples chocs liés à son analphabétisme (Fugazzi et Ross, 1992a). Bien souvent, son unique espoir de s'en sortir repose sur les nombreux programmes d'aide qui lui sont offerts, tant par le gouvernement que les commissions scolaires et les organismes communautaires.

### **2.1.3 Programmes d'aide pour les immigrants allophones analphabètes**

Les immigrants allophones analphabètes doivent passer à travers un double processus d'alphabétisation et de francisation pour surmonter les difficultés dont nous venons de parler. Il est possible de dégager quelques grandes lignes de pensée des différents programmes d'alphabétisation pour les immigrants allophones. Mais avant, il est important de mentionner les deux grandes écoles de pensée qui se côtoient dans les divers lieux de formation. Fugazzi et Ross (1992a) indiquent en effet que les commissions scolaires et les organismes communautaires du Québec privilégient deux méthodes pour l'alphabétisation des immigrants adultes allophones. La première consiste à les alphabétiser d'abord dans leur langue maternelle pour les franciser par la suite. C'est d'ailleurs ce que préconisent Van Isschot et Papazian (1992). Selon elles, il est important que l'apprenant possède un minimum de connaissances orales dans sa langue maternelle pour pouvoir s'alphabétiser dans une langue seconde. Ces auteures (1992) parlent d'un phénomène de transfert de la langue maternelle à la langue cible, phénomène dont parle Cummins (1985) et que nous avons abordé très brièvement dans notre problématique. Van Isschot et Papazian (1992) sont d'avis que ce transfert a de nombreux avantages, notamment le fait de favoriser la compréhension de la langue et des concepts grammaticaux (verbes, adjectifs, etc.). De plus, selon ces auteures, cela permet d'établir une meilleure relation de confiance entre le groupe et l'enseignant, de même qu'entre les apprenants. Van Isschot et Papazian (1992) ajoutent que l'utilisation de la langue maternelle doit être réduite graduellement plus les apprenants possèdent des connaissances à l'oral dans la langue cible.

La seconde méthode d'alphabétisation des immigrants allophones, au contraire, fait tout en français, prenant d'abord le temps de franciser à l'oral pour par la suite passer à l'alphabétisation en français. Chalom (1991) explique que la conception à l'origine de la première méthode en est une qui veut que les apprentissages se construisent sur du déjà-su, grâce à la loi du transfert. Vouloir alphabétiser tout de suite en français reviendrait, selon cette école de pensée, à faire partir l'immigrant de zéro. À l'inverse, Chalom (1991) mentionne que le fait d'alphabétiser un immigrant allophone directement en français permet de lui faire commencer plus rapidement son processus d'intégration et d'insertion dans sa société d'accueil. Ainsi, selon cet auteur, le détour par la langue maternelle semble une perte



de temps, car les immigrants eux-mêmes affirment vouloir apprendre la langue de la société d'arrivée. Chalom (1991) précise toutefois que l'utilisation ponctuelle, par le formateur, de la langue d'origine des apprenants n'est pas à rejeter totalement.

Après cette introduction, nous pouvons nous pencher plus longuement sur les programmes en eux-mêmes, en commençant par celui qui fut le précurseur des programmes destinés spécifiquement aux immigrants allophones analphabètes.

### **2.1.3.1 Caractéristiques des programmes d'alphabétisation**

Au Québec, c'est en 1979 qu'un premier programme d'alphabétisation spécifique à une clientèle immigrante a vu le jour au gouvernement, *Alphabétisation 1979* (Cantin et Vermette, 1991). La démarche pédagogique visait d'abord à faire apprendre aux étudiants des mots significatifs et facilement reconnaissables, par exemple « métro », pour par la suite les séparer en syllabes et en lettres. Les recherches de Cantin et Vermette (1991) leur ont également permis de trouver qu'au milieu des années quatre-vingt, une équipe d'enseignants du COFI Maurice-Lefebvre, affilié au Ministère de l'Immigration, ont mis sur pied un nouveau programme d'alphabétisation. Sous l'influence de l'approche communicative, ils ont fait valoir qu'outre le code linguistique, le code référentiel était important et devait lui aussi être pris en compte (Cantin et Vermette, 1991), et cela était rendu possible grâce à l'utilisation de « dossiers pédagogiques » regroupant sous divers thèmes des situations de communications tirées de la vie quotidienne. Les objectifs généraux du programme étaient les suivants : l'acquisition de capacités communicatives minimales à l'oral, l'initiation à la lecture et à l'écriture, de même que l'apprentissage de l'autonomie et de comportements sociaux adaptés au Québec. Ces trois objectifs globaux rejoignent ceux de Chalom (1991), dont il a été question plus haut, soit les habiletés scolaires et les habiletés de survie.

Le programme officiel d'alphabétisation du Ministère de l'Éducation (MEQ) du Québec, utilisé actuellement, est présenté dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (1996), qui est en fait constitué d'un ensemble de cahiers rédigés par la Direction de la formation générale des adultes. Ce programme, suivi dans toutes les commissions scolaires, s'adresse à un public d'analphabètes à la fois natifs et non natifs.

L'orientation de ce programme est clairement fonctionnelle :

« Le but (ou la capacité fonctionnelle) recherché par l'alphabétisation est de rendre l'adulte capable de fonctionner de façon efficace et satisfaisante dans diverses situations de la vie quotidienne. Cela suppose la mise en pratique de compétences telles que savoir écouter, savoir parler, savoir lire, savoir écrire et savoir compter » (Gouvernement du Québec, 1996a, p. 10).

L'apprentissage s'effectue d'ailleurs à travers des situations fonctionnelles, c'est-à-dire des tâches que l'apprenant est susceptible de devoir mener à bien dans sa vie quotidienne (Gouvernement du Québec, 1996c).

Les objectifs poursuivis par le programme du MEQ, outre ceux d'ordre académique (écouter, lire, parler, écrire et calculer) et humaniste (le partage, l'entraide, la tolérance, etc.), visent l'acquisition de trois ensembles de compétences :

- « 1. Des objectifs thématiques ou situationnels qui visent l'acquisition de compétences fonctionnelles utilisables dans les situations générales de la vie quotidienne.
2. Des objectifs liés à la démarche de formation sur mesure qui visent l'acquisition de compétences fonctionnelles utilisables dans le déroulement d'un projet de formation.
3. Des objectifs liés au processus d'apprentissage qui visent l'acquisition de compétences fonctionnelles utilisables dans diverses situations d'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 1996a, p. 11)

Afin d'atteindre ces objectifs, le MEQ favorise une formation intégrée qui a pour but l'unification des apprentissages grâce à des activités qui mettent en relation ces apprentissages. L'adulte doit être conscient que chaque apprentissage contribue à son projet de formation. Pour ce faire, la démarche de formation sur mesure est privilégiée, puisqu'elle favorise la participation active des adultes (Gouvernement du Québec, 1996a). L'appendice A en présente, en quatre tableaux, les quatre phases. La première étape, le diagnostic, vise à définir les besoins, les acquis, les aptitudes et les motivations des apprenants, de même qu'à analyser la situation et à définir des thèmes d'étude. La deuxième phase, appelée stratégie de formation, a pour but de présenter aux apprenants les thèmes à l'étude pour qu'ils soient approuvés, de formuler des objectifs d'apprentissage et de déterminer les activités

d'apprentissage. C'est durant la réalisation et le transfert, la troisième étape, que ces activités sont réalisées, évaluées et qu'un transfert des connaissances a lieu. Finalement, la quatrième phase est dédiée à l'évaluation de ce qui a été fait et à la relance : pour ce faire, l'enseignant définit les objectifs atteints et à atteindre, et cherche avec les étudiants de quelle façon ils peuvent donner suite à leur formation.

Le MEQ fait toutefois une différence entre l'alphabétisation pour les natifs et celle pour les immigrants allophones (Gouvernement du Québec, 1996b). En fait, ce sont les situations fonctionnelles proposées qui changent et qui visent l'intégration de l'immigrant à sa communauté d'accueil. Par exemple, certaines situations fonctionnelles ont pour point de départ les communications des immigrants avec leur pays d'accueil (Gouvernement du Québec, 1996b).

De son côté, la Commission scolaire de Montréal, du temps où elle portait encore le nom de Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal, a aussi élaboré un programme d'alphabétisation pour immigrants allophones, appelé « Alpha-langue » (Flores, 1992). Mentionnant que le programme du MEQ offre des éléments convenant à un public d'analphabètes allophones, comme le fait de prendre en compte les besoins spécifiques des adultes, Flores précise toutefois que d'autres éléments s'adaptent moins à un tel public. En effet, le programme du MEQ requiert, de la part des apprenants, un prérequis afin de participer aux activités : celui de pouvoir s'exprimer dans une langue commune, soit le français. Ce n'est évidemment pas toujours le cas des analphabètes allophones : plusieurs d'entre eux ne maîtrisent pas cette langue ou n'en possèdent qu'une maîtrise imparfaite (Flores, 1992).

Flores (1992) définit de la façon suivante ce qu'est le programme Alpha-langue et ce qu'il vise : « L'alpha-langue visera donc la **francisat**ion et, de ce fait, l'**int**égration et l'**alphab**étisation des adultes allophones peu ou pas scolarisés et débutants en français, de façon à les rendre fonctionnels dans leur vie quotidienne » (p. 18). Outre l'aspect linguistique, c'est-à-dire communiquer oralement et par écrit, les concepteurs du programme font une grande place aux codes culturels (Flores, 1992). La clientèle visée par ce programme

est composée d'adultes ayant un faible niveau de scolarité (moins de neuf ans) et une faible connaissance du français. Ceux qui maîtrisent suffisamment le français, même s'ils sont analphabètes dans leur langue, sont plutôt dirigés vers la francisation (Flores, 1992).

### **2.1.3.2 Échec des programmes d'alphabétisation**

Malheureusement, le processus d'alphabétisation résulte trop souvent en un échec, les immigrants analphabètes suivant à plusieurs reprises des cours semblables à divers endroits, sans que cela ne leur soit bénéfique. C'est la conclusion à laquelle arrive Chalom (1991) dans une étude réalisée au sujet des programmes d'alphabétisation et de francisation auprès d'environ deux cents immigrants provenant des quatre coins du globe (Cambodge, Éthiopie, Israël, Portugal, etc.). Or, il fait état de l'insuccès de ces programmes. En fait, il s'agit d'un échec par rapport à l'intégration, tant linguistique, qu'économique, socioculturelle et politique de ces immigrants analphabètes. Entre autres, les personnes interrogées par Chalom (1991) affirment que les programmes d'alphabétisation les aident dans leurs tâches quotidiennes plus simples, par exemple faire l'épicerie, mais qu'à la fin du programme qu'elles ont suivi, la langue française leur apparaît encore comme très difficile, qu'elles ne savent toujours pas lire ni écrire en français et que parler demeure problématique.

Anteby (1996), dans un autre contexte, mais avec une situation semblable, arrive à des conclusions similaires. Cette auteure a suivi des adultes éthiopiens vivant en Israël, tous locuteurs natifs de l'amharique, dans leur cheminement vers l'apprentissage de l'hébreu. Il est à préciser que, selon des statistiques fournies par Anteby, environ 90% de la population éthiopienne en Israël serait analphabète. Les conclusions de son étude montrent qu'après un an d'alphabétisation, ses participants ne parviennent toujours pas à s'intégrer à leur nouvelle société et comptent toujours autant sur le réseau de contacts qu'ils ont bâti de même que sur les « ruses » qu'ils ont mises au point pour s'en sortir. Même les tâches les plus élémentaires, par exemple lire le nom des rues ou comprendre la posologie d'un médicament, posent problème. C'est ainsi que les repères visuels restent très importants quand vient le temps de circuler en ville ou que l'aide de parents ou de voisins, bien souvent des jeunes, devient précieuse (Anteby, 1996). La chercheuse précise que les usages de l'écrit sont ainsi ritualisés, le savoir-faire ne faisant appel à aucun savoir-lire ou savoir-écrire.

Cet exemple, bien que puisé chez une auteure travaillant dans un pays éloigné du Québec, permet tout de même d'éclairer la situation des enseignants d'ici, qui font face aux mêmes difficultés. En effet, ces enseignants doivent, dans les deux cas, adapter leur enseignement et trouver les meilleures stratégies pour rendre possible l'apprentissage du français à des immigrants allophones analphabètes. Tout juste avant d'aborder ces stratégies dans la troisième section, nous parlerons brièvement des différents modèles d'enseignement de la lecture et de l'écriture puisque les stratégies des enseignants peuvent varier selon celui ou ceux qu'ils choisissent de mettre en pratique.

## **2.2 Modèles d'enseignement de la lecture et de l'écriture**

La deuxième section de notre cadre théorique porte sur les modèles d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Cette section ne se veut pas un tour d'horizon complet, puisque nous concentrerons notre attention sur les stratégies d'enseignement, véritable objet de notre étude. Toutefois, nous jugeons important d'aborder ce sujet dans la mesure où les enseignants peuvent se référer à telle ou telle modèle dans l'usage de leurs stratégies.

Nous parlerons simultanément des modèles pour l'enseignement de la lecture et de ceux pour l'enseignement de l'écriture, puisque rares sont les auteurs qui ne parlent que de l'enseignement de l'écriture. En fait, la plupart des auteurs parlent surtout de l'apprentissage de la lecture (Campbell, 2003; Cunningham, 1998; Singhal, 2005). En effet, lorsqu'il est question de l'enseignement de l'écriture, souvent il ne s'agit pas de la base, c'est-à-dire de la calligraphie, mais de comment rédiger une production écrite (Préfontaine, 1998). De plus, comme l'écrivent De Keyser et *al.* (1999), il serait une erreur de penser que l'apprentissage de l'écriture suit celui de la lecture. En effet, selon ces auteurs, les textes que produit lui-même le lecteur-scripteur laissent vraiment une marque dans son esprit et cristallisent son savoir, beaucoup plus que les textes qu'il lit.

Donc, dans cette section, nous aborderons d'abord le modèle ascendant (du bas vers le haut) de l'apprentissage de la lecture/écriture, puis celui descendant (du haut vers le bas). Pour ces deux modèles, il sera surtout question de la lecture seule. Finalement, nous parlerons du modèle interactif, ou méthode intégrée, pour lequel les auteurs ont fait plus de place à l'écriture. Nous tenterons de présenter ces modèles de façon chronologique, mais nous tenons à préciser qu'aucun n'exclue les autres. Ils cohabitent plutôt, et c'est cette cohabitation qui donne les meilleurs résultats.

### **2.2.1 Modèles ascendants**

Comme l'indique Campbell (2003), les tenants des modèles ascendants, aussi appelés méthodes du bas vers le haut ou modèles axés sur le texte (« text-based model »), mettent l'accent sur le fait que le lecteur construit le sens d'un texte en allant des plus petits éléments (lettres, sons et syllabes) vers le tout. L'hypothèse derrière ces modèles suppose que le



lecteur acquière de façon linéaire la maîtrise des habiletés nécessaires pour lire (Campbell, 2003). Il s'agit en fait d'une approche qui perçoit le processus de la lecture comme un processus essentiellement de décodage. Ainsi, selon ce modèle, l'apprenant-lecteur doit d'abord partir des lettres pour aller vers les sons, les mots et finalement le sens (Singhal, 2005). Les méthodes axées sur la phonétique ou sur les syllabes en sont de bons exemples.

Comme le mentionne Cunningham (1998), les modèles de lecture ascendants sont de deux types : les approches synthétiques, qui attachent un son à chaque lettre et qui incitent les apprenants à lire lettre par lettre; et les approches analytiques qui enseignent plutôt les règles qui régissent la phonétique. Mais à la base des deux approches se trouve le concept de « conscience phonologique », qui renvoie à la capacité de distinguer entre les différents sons, syllabes et mots du langage de même qu'à comprendre la relation entre les lettres, ou graphèmes, et les sons, ou phonèmes. La conscience phonologique est très importante chez les jeunes enfants pour qu'ils développent des capacités en lecture (Routman et Butler, 1998). C'est pour cela que les tenants de cette méthode, comme le dit Brumer (1998), affirment qu'il faut d'abord apprendre à décoder chaque lettre, chaque son. Pour eux, l'œil du lecteur ne peut embrasser globalement un mot ni un texte, mais il s'attarde à chaque détail. C'est pourquoi savoir décoder est la première étape, et une étape essentielle : le lecteur ne peut s'attarder au sens du texte que quand le décodage est devenu automatique. Il s'agit en fait d'éveiller d'abord et avant tout la conscience phonologique de l'apprenant, c'est-à-dire le rendre conscient des sons de la langue (Richgels, Poremba et McGee, 1998).

Gough (1972) ajoute que les informations graphiques transmises par les lettres se transforment, dans le cerveau du lecteur, en sons, ou représentations phonologiques, lesquelles sont converties en mots. C'est à ce moment que le sens peut apparaître et être intégré par l'apprenant. Chaque habileté est enseignée séparément et la maîtrise de chacune d'entre elles conduit peu à peu à une plus grande compréhension des textes (Singhal, 2005).

Singhal (2005), chercheur en L2, explique que les méthodes préconisant un apprentissage de la lecture du bas vers le haut sont à critiquer puisqu'elles conçoivent cet apprentissage comme linéaire et à sens unique. En effet, elles ne tiennent pas compte du fait

que le processus de la lecture en est un fait d'aller-retour dans lequel, par exemple, la compréhension globale peut influencer à son tour la capacité du lecteur à identifier des mots. Cette critique est d'ailleurs partagée par Campbell (2003), qui ajoute que la plus grande lacune de ces théories est d'affirmer que le sens réside uniquement dans le texte. De cette façon, les connaissances antérieures des apprenants-lecteurs ne sont pas prises en compte pour la construction du sens du texte. Cela est d'autant plus problématique lorsque ces apprenants sont des adultes analphabètes qui, s'ils n'ont pas une grande maîtrise des habiletés nécessaires pour la lecture, possèdent tout de même un grand bagage de connaissances et d'expériences. Comme nous le verrons dans la section suivante, la méthode du haut vers le bas, ou modèle descendant, présuppose l'hypothèse inverse.

### **2.2.2 Modèle descendant**

Brumer (1998) mentionne que le modèle descendant d'apprentissage de la lecture, soit du haut vers le bas, et qu'il appelle aussi méthode globale, met l'accent sur le sens d'un texte, sur les indices que le lecteur y trouve et qui peuvent faciliter sa lecture et sa compréhension. L'apprentissage se construit à partir des connaissances que l'apprenant possède déjà et à travers des activités contextualisées (Richgels, Poremba et McGee, 1998).

Ce modèle est en opposition avec le précédent en ce qu'il ne met pas l'accent sur l'apprentissage isolé des différentes habiletés nécessaires pour pouvoir lire. En effet, l'approche axée sur la compréhension considère que la lecture est un processus cyclique qui met de l'avant tous les systèmes de la langue (pragmatique, syntactique, sémantique et graphophonologique). Cela est donc à l'opposé du modèle ascendant, car le fait de fractionner l'apprentissage de la lecture ne permet pas à l'apprenant d'utiliser tous les systèmes qu'il a à sa disposition pour reconstituer le sens d'un écrit (Singhal, 2005). De plus, le modèle de lecture derrière le modèle descendant postule que les connaissances syntactiques et sémantiques antérieures de l'apprenant-lecteur favorisent la compréhension d'un texte (Campbell, 2003). En fait, l'apprentissage de la lecture axé sur la compréhension met l'accent sur la relation entre le lecteur et le texte. Comme le rapporte Eskey (2005), le lecteur interagit avec le texte, combinant les informations qu'il y trouve, ses attentes et ses connaissances antérieures, sur la langue et le monde, pour en construire le sens. Pour ce faire,

il n'utilise pas toute l'information sur la page, mais uniquement les éléments dont il a besoin pour réaliser ce processus de prédiction - échantillonnage - confirmation (Eskey, 2005).

Toutefois, Campbell (2003) mentionne que ce modèle aussi rencontre des problèmes. En effet, selon elle, elle offre très peu de suggestions pratiques que les enseignants pourraient utiliser en classe. Comment peuvent-ils amener la lecture aux apprenants, particulièrement à ceux qui sont vraiment au tout début de leur apprentissage? Comme l'indique Campbell (2003), cette question ne trouve pas de réponse claire dans la seule méthode du haut vers le bas. La prochaine section présentera un autre modèle qui pourrait remédier à cette lacune, selon ses défenseurs.

### **2.2.3 Modèle interactif**

Les auteurs qui parlent de ce modèle, appelé aussi méthode intégrée, sont d'avis qu'il faut pratiquer de façon isolée certaines habiletés, comme décoder des sons et des lettres, mais qu'il faut également lire de façon plus globale, pour comprendre le sens dans son ensemble et dans un contexte authentique. Pour Routman et Butler (1998), il est important de rétablir un équilibre qui a un peu été perdu dans la foulée du modèle descendant. Pour eux, les bons enseignants n'ont jamais cessé d'éveiller la conscience phonétique de leurs élèves. En effet, ils sont d'avis que le débat ne doit pas porter sur le fait d'enseigner ou non la correspondance entre les lettres et les sons, mais plutôt sur quand le faire, comment et pourquoi (Routman et Butler, 1998).

En fait, les processus relevant du modèle ascendant de même que ceux du modèle descendant interagissent entre eux, simultanément ou alternativement, durant la lecture (Eskey, 2005). Ils ne peuvent exister en isolation puisque le but ultime de la lecture est la compréhension d'un texte (Routman et Butler, 1998).

Singhal (2005) précise que le qualificatif « balancée » ne signifie pas que les enseignants doivent accorder toujours la même importance aux différentes habiletés, mais plutôt qu'ils mettent l'accent sur telle ou telle habileté selon son importance dans la tâche de lecture demandée. En fait, Routman et Butler (1998) sont d'accord pour dire que certains

apprenants ont besoin parfois d'un enseignement plus systématique de la correspondance graphème-phonème, prenant la forme de mini-leçons. Toutefois, les deux auteurs précisent que cet enseignement doit être précis, directement relié aux besoins du moment et très court parce que la plus grande partie du temps passé en classe se doit d'être alloué à la lecture et à la discussion (Routman et Butler, 1998). Routman et Butler (1998) préconisent donc un enseignement en spirale, qui va du tout à la partie pour finalement revenir au tout : de la phrase aux mots, aux lettres, aux syllabes, aux phonèmes, et ce, sans jamais perdre de vue le texte entier et en y revenant constamment.

Quelques auteurs ont également parlé du modèle interactif mais seulement par rapport à l'écriture. En effet, Freppon et Dahl (1998) rapportent de quelle façon un enseignant peut intégrer l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes, ou décodage, dans un enseignement global de l'écriture. Ils mentionnent quelques principes directeurs de cette façon de faire. D'abord, l'enseignement doit être centré sur l'apprenant et ses besoins. Cela signifie qu'il n'est pas tenu de suivre une séquence unique et rigide pour l'enseignement des phonèmes : le professeur enseigne tel ou tel son au fur et à mesure que le besoin s'en fait sentir. Un autre principe rapporté par Freppon et Dahl (1998) est celui de l'apprentissage en contexte : l'apprentissage phonétique doit se faire à l'intérieur d'activités contextualisées, d'actes communicatifs contextualisés, qui en deviennent le support. Les auteurs mentionnent notamment d'écrire des listes ou des notes. Le principe suivant rejoint les deux premiers. En effet, il s'agit, pour l'enseignant, de partir de ce que ses élèves tentent de communiquer pour enseigner la correspondance entre les lettres et les sons. Freppon et Dahl (1998) appellent cela la *meaning-based instruction*. Dans le même ordre d'idées, il est important, selon les auteurs, que les élèves apprennent à travers des sources variées d'information et différentes expériences, notamment des imprimés, l'entraide avec les autres apprenants et l'aide de l'enseignant.

Le quatrième principe auquel adhèrent Freppon et Dahl (1998) est celui de ne commencer à enseigner la correspondance graphèmes-phonèmes que quand les élèves ont une compréhension du langage écrit. En fait, les auteurs sont d'avis que les élèves doivent d'abord comprendre la fonctionnalité du langage écrit. Un autre principe renvoie au fait

d'intégrer le décodage à d'autres apprentissages liés à la langue écrite, par exemple, la forme et la fonction de ce dernier. Les deux chercheurs (Freppon et Dahl, 1998) ajoutent que les enseignants doivent servir de modèle et que c'est à travers les exemples qu'ils fournissent à leurs élèves que ceux-ci apprennent. Ainsi, un professeur peut montrer à ses élèves comment écrire l'agenda de la journée ou une lettre et ainsi leur permettre de comprendre « comment on fait ». Toutefois, l'enseignant n'est pas qu'un modèle, il ne fait pas tout. En effet, un dernier principe indique que l'apprenant doit être participant de son apprentissage. L'enseignant est là pour aider ses élèves à réfléchir sur la façon d'écrire les messages qu'ils veulent écrire. Freppon et Dahl (1998) donnent l'exemple d'un enseignant qui incite ses élèves à écouter les sons dans tel ou tel mot et qui leur demande ce qu'ils entendent.

Après ce bref tour d'horizon des modèles pour enseigner la lecture et l'écriture, nous aborderons les stratégies d'enseignement, tant les stratégies d'enseignement générales que celles plus spécifiques à l'enseignement des langues secondes et à l'alphabétisation.



### **2.3. Stratégies d'enseignement**

L'une des causes de l'échec des programmes d'alphabétisation des immigrants adultes allophones est l'utilisation de mauvaises stratégies (Chalom, 1991). Découvrir quelles stratégies d'enseignement sont les plus efficaces dans ce contexte permettrait peut-être de changer les statistiques. La difficulté, ici, réside dans le fait que les enseignants doivent prendre en compte à la fois les stratégies pour l'enseignement d'une langue seconde et celles pour l'alphabétisation, et ne pas oublier qu'ils travaillent avec des groupes d'adultes.

Nous débuterons cette section en donnant la définition de ce que sont les stratégies d'enseignement et en les distinguant d'autres termes tels que méthodes, approches, activités d'apprentissage et stratégies d'apprentissage. Nous aborderons par la suite les stratégies d'enseignement de façon générale, c'est-à-dire peu importe le type d'enseignement et les caractéristiques des apprenants visés. Puis, nous parlerons des stratégies spécifiques à l'enseignement de la lecture et de l'écriture avant d'aborder les stratégies d'enseignement en langue seconde. Cela nous portera à réfléchir sur les stratégies d'enseignement utilisées en alphabétisation de façon générale de même qu'en alphabétisation auprès d'adultes immigrants allophones. Nous conclurons cette section en faisant un lien avec la section précédente : comme nous l'avons mentionné dans la section portant sur l'alphabétisation, les programmes d'alphabétisation se soldent souvent par des échecs. Nous regarderons ici les causes possibles de ces échecs.

#### **2.3.1 Définitions**

Avant de passer aux contributions de chercheurs dans le domaine des stratégies d'enseignement, il est important de définir ce que nous entendons par cette expression. De même, il est essentiel de comprendre en quoi les stratégies d'enseignement (ou « démarches » (Germain et Netten, 2004)) se distinguent des méthodes ou approches et des activités d'apprentissage, de même que des stratégies d'apprentissage.

Selon Germain et Netten (2004), stratégies d'enseignement et démarches d'enseignement (ou démarches pédagogiques) sont des expressions synonymes, tout comme le sont également les pratiques, les techniques et les interventions. Comme l'indiquent ces



chercheurs, ce sont des « interventions ponctuelles » en classe dont le but est de faciliter l'apprentissage, des « façons dont l'enseignant s'y prend pour faire apprendre » (2004, p. 16). De leur côté, Hird et ses collaborateurs définissent les stratégies d'enseignement, qu'ils appellent *practices* en anglais, de la façon suivante : ce sont des actions dans lesquelles s'engage un enseignant (Hird et *al.*, 2000).

De son côté, Tardif (1992) propose une définition un peu différente des deux précédentes, une définition plus englobante. En effet, pour lui, une stratégie d'enseignement est « la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif » (p. 23). Il s'agit donc davantage d'une « séquence d'actions » (p. 23). En effet, Tardif donne comme exemple de stratégie l'évaluation de textes en vue de déterminer leur valeur par rapport à ce qui doit être enseigné, ce qu'un enseignant fait bien sûr avant de se présenter devant ses étudiants (Tardif, 1992). Nous reviendrons sur les différences entre ces auteurs quand nous comparerons leur classification respective et quand nous donnerons la définition de stratégie d'enseignement qui nous a guidée au cours de notre recherche.

Après avoir expliqué ce que nous entendons par stratégie d'enseignement, nous définirons maintenant d'autres termes afin de bien cerner notre sujet.

### **2.3.1.1 Stratégies, méthodes, approches ou activités?**

Comme le mentionne Besse (1985), les « méthodes » renvoient à « un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, socio-pédagogique) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle. Il s'agit donc d'un assemblage abstrait d'hypothèses et de procédures » (Besse, 1985, p. 14). À ce propos, Germain (1993) précise que méthodes et approches sont synonymes. Il ajoute que cette définition renvoie aussi bien aux théories sur ce qu'est la langue et l'apprentissage qu'à celles sur l'enseignement. En ce qui concerne les « pratiques de classe », elles renvoient à tout ce qui se passe vraiment en salle de classe (Besse, 1985). Selon cette définition, elles concernent à la fois les enseignants et les apprenants et ne se limitent donc pas aux stratégies d'enseignement utilisées par les professeurs.

Un troisième terme doit être défini afin de pouvoir le distinguer des stratégies d'enseignement : les « activités d'apprentissage ». Selon Germain et Netten (2004), les activités d'apprentissage ne peuvent pas être mises au même plan que les stratégies d'enseignement puisqu'elles sont créées à partir des programmes d'études, des buts et des objectifs de ceux-ci, même si ce sont les enseignants qui choisissent quelles activités ils feront en classe. En fait, les auteurs mentionnent qu'activités d'apprentissage et démarches d'enseignement sont à placer sur deux plans différents, les premières relevant du plan curriculaire et les secondes du plan de la relation d'enseignement. Ce qui fait la différence entre deux enseignants qui se basent sur le même programme d'études est justement leur façon d'enseigner, les démarches qu'ils mettent en œuvre à l'intérieur des activités choisies. Choisiront-ils de faire travailler les élèves en petits groupes, de les questionner individuellement, etc. (Germain et Netten, 2004)? À l'intérieur d'une même activité, un enseignant peut choisir d'utiliser plusieurs démarches d'enseignement. Ainsi, si stratégies d'enseignement et activités ne sont pas synonymes, nous pouvons toutefois dire que l'utilisation d'activités fait partie des stratégies d'enseignement.

### **2.3.1.2 Stratégies d'apprentissage versus stratégies d'enseignement**

Avant de conclure cette section et de parler de façon plus directe des stratégies d'enseignement, il est important d'aborder la question des stratégies d'apprentissage. D'abord pour montrer en quoi ces deux types de stratégies se distinguent, mais également parce que, comme nous le verrons plus loin, les démarches d'enseignement ont souvent pour but d'aider les étudiants à maîtriser ou à développer les stratégies d'apprentissage.

Selon O'Malley et Chamot (1990), chercheurs qui s'intéressent aux stratégies spécifiques aux apprenants d'une langue seconde (L2), les stratégies d'apprentissage doivent être distinguées des stratégies de communication ou encore de celles de production. En effet, les stratégies d'apprentissage sont des efforts pour développer des compétences linguistiques et sociolinguistiques dans la langue cible, tandis que les stratégies de production visent la communication et que les stratégies de communication servent à contrebalancer les risques d'échecs dans la communication en favorisant la négociation du sens (O'Malley et Chamot, 1990).

Toujours selon O'Malley et Chamot (1990), les stratégies d'apprentissage se divisent en trois sous-catégories selon le niveau ou le type de processus impliqué. Il y a d'abord les stratégies métacognitives. Elles servent à planifier, à exécuter des tâches, à contrôler la compréhension et la production et elles permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer durant son apprentissage (Flores, 1992). Viennent par la suite les stratégies cognitives, lesquelles ont un impact direct sur l'apprentissage en cours puisqu'elles le favorisent. Flores (1992) précise qu'elles peuvent être mentales, comme le recours à des connaissances antérieures, ou physiques, comme la prise de notes. Finalement, le troisième sous-groupe est composé des stratégies socio-affectives, celles qui impliquent l'interaction avec d'autres apprenants, comme le fait de poser des questions à ses pairs, et la gestion des émotions, par exemple exercer un contrôle mental sur soi pour réduire l'anxiété (O'Malley et Chamot, 1990).

De son côté, Cohen (1996), qui travaille lui aussi sur l'apprentissage d'une langue seconde (L2), affirme qu'elles sont des actions entreprises par les apprenants pour favoriser leur apprentissage d'une L2, son utilisation ou les deux à la fois. Elles sont donc de deux types : les stratégies d'apprentissage d'une L2 et les stratégies d'utilisation de la L2. Les premières renvoient à des actions dont le but est clairement d'aider l'étudiant à intégrer de nouvelles connaissances au sujet de la langue cible. Les secondes, pour leur part, font plutôt référence à des stratégies qui visent à utiliser les connaissances déjà intégrées. Chacun de ces deux types de stratégies se divise de nouveau en sous catégories, qui sont en fait celles dont parlaient O'Malley et Chamot (1990) : stratégies cognitives, métacognitives, affectives et sociales. Finalement, Cohen (1996) fait également la distinction entre les stratégies d'apprentissage mentales, donc qui ne sont pas observables, et celles comportementales, donc qu'un observateur externe peut « voir ». Par exemple, traduire dans sa tête un mot ou une phrase pendant la lecture fait partie des stratégies mentales, tandis que poser une question au professeur afin d'obtenir une clarification est une stratégie clairement observable. L'auteur ajoute qu'une stratégie peut être un mélange des deux, à la fois mentale et comportementale, notamment le fait de paraphraser verbalement ou par écrit une phrase de la langue cible.

Après avoir défini les stratégies d'apprentissage, nous consacrerons les prochaines sections aux stratégies d'enseignement. Nous aborderons ce sujet du plus général au plus

spécifique, c'est-à-dire celles s'adressant spécifiquement aux immigrants allophones analphabètes

### **2.3.2 Stratégies d'enseignement générales**

Les stratégies d'enseignement, de façon générale, ont fait l'objet d'un livre de Jacques Tardif (1992), dédié à l'enseignement stratégique. Mentionnons toutefois que le l'enseignement stratégique n'est pas le seul modèle d'enseignement à faire usage de stratégies. S'appuyant sur la psychologie cognitive, Tardif préconise l'enseignement stratégique puisqu'il permet de soutenir et d'encadrer l'élève dans toutes les phases de la construction de ses connaissances. La psychologie cognitive place en effet l'élève au centre de l'apprentissage et en fait une personne active dans la construction de son savoir. L'auteur explique qu'il revient à l'enseignant de rendre possible cette construction du savoir. Ainsi, l'enseignant doit présenter de façon explicite à ses élèves les stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives qui sont à la fois les plus économiques et les plus efficaces pour chaque tâche à accomplir. Il doit dire clairement à l'élève quand utiliser telle stratégie et quand il devrait plutôt privilégier telle autre. De plus, il doit fournir à l'élève de nombreuses occasions de les mettre en pratique afin qu'il puisse se les approprier et devenir autonome. L'enseignant stratégique, comme l'appelle Tardif (1992), doit donc développer des stratégies d'enseignement qui lui permettront d'enseigner à ses élèves les stratégies dont ils auront besoin au cours de leur apprentissage.

Avant de fournir quelques stratégies d'enseignement que les enseignants peuvent utiliser, Tardif mentionne les nouveaux rôles qu'ils doivent remplir dans le contexte de l'enseignement stratégique : celui de penseur, de preneur de décisions, de motivateur, de modèle, de médiateur et d'entraîneur (Tardif, 1992). Nous les décrirons plus précisément puisque certains d'entre eux reviendront dans les écrits d'autres chercheurs (Collins, Stead et Woolfrey, 2004; Lunenberg et Volman, 1999; Poissant, 1998). En tant que penseur, l'enseignant se doit de maîtriser parfaitement le contenu qu'il enseigne. Ainsi, il est un expert de contenu qui s'interroge sans cesse sur la façon la plus adéquate d'enseigner ce contenu. Il est aussi un preneur de décisions en ce qu'il planifie lui-même ce qui se passe en classe. En effet, il ne se base pas que sur des manuels tant en ce qui concerne le contenu à enseigner que

la séquence pour présenter ce contenu. Comme motivateur, il cherche à susciter l'intérêt de l'étudiant en lui faisant ressortir les applications concrètes de ce qui est fait en classe. C'est ainsi, par exemple, que l'enseignant stratégique choisit des activités significatives pour l'élève, des activités qui auront des retombées claires sur l'apprentissage de l'élève.

L'enseignant se doit aussi d'être un modèle parce qu'il enseigne de façon claire à l'élève comment procéder et en utilisant quelles stratégies. Avant de laisser l'élève, il montre une à une les étapes à suivre pour mener à bien une tâche et les stratégies dont il aura besoin. Le rôle de médiateur, de son côté, renvoie au fait que l'enseignant est un intermédiaire entre l'élève et les connaissances. Grâce à ce rôle, l'enseignant permet à l'élève de passer graduellement, dans son apprentissage, de la dépendance à l'apprentissage guidé et finalement à l'indépendance. Le dernier rôle du professeur est celui d'entraîneur : il planifie les tâches grâce auxquelles les élèves mettront en pratique leurs nouvelles connaissances sur les stratégies et il les assiste dans la réalisation de ces tâches (Tardif, 1992).

Pour ce qui est des stratégies que devrait utiliser l'enseignant stratégique, Tardif (1992) en mentionne six, selon le type de connaissances à faire acquérir, déclaratives, procédurales ou conditionnelles<sup>1</sup>. Il s'agit ici de stratégies comme d'une suite d'actions et non de la définition que nous avons adoptée plus haut, mais Tardif (1992), à l'intérieur de ces grandes stratégies générales, fournit quelques pistes pour des interventions ponctuelles, que nous mentionnerons chaque fois. Pour les connaissances déclaratives, Tardif (1992) propose l'élaboration et l'organisation. Par l'élaboration, de nouvelles connaissances sont ajoutées à celles déjà présentées et permet, pour l'élève, de personnaliser son propre réseau interne de connaissances. L'auteur propose quelques interventions ponctuelles dans lesquelles un enseignant peut s'engager pour favoriser l'élaboration : demander à l'élève de trouver des ressemblances entre les éléments, de fournir des exemples, de faire un résumé, un dessin, etc. L'organisation des connaissances déclaratives, de son côté, a pour but de diviser les

---

<sup>1</sup> Les connaissances déclaratives sont des savoirs théoriques, par exemple la règle de l'accord des participes passés. Les connaissances procédurales, quant à elles, correspondent aux procédures qui permettent de réaliser une tâche, notamment accorder les participes passés dans un texte. Finalement, les connaissances conditionnelles sont celles qui permettent de juger quand et pourquoi il convient d'utiliser telle stratégie pour réaliser telle tâche, par exemple reconnaître les participes passés dans un

informations en sous-groupes et de faire ressortir les liens qui existent entre elles. L'enseignant peut, par exemple, présenter un schéma organisé des nouvelles connaissances à acquérir et ne pas avoir peur d'insister, de répéter souvent les choses les plus importantes (Tardif, 1992).

De leur côté, l'acquisition des connaissances procédurales relève de deux stratégies d'enseignement particulières, la procéduralisation et la composition. La procéduralisation est une représentation productionnelle qui rend compte des actions à effectuer pour mener à bien une tâche. Le rôle de l'enseignant, dans ses interventions ponctuelles, est donc de rendre explicites ses actions, par exemple en écrivant la liste. Puis, l'enseignant peut réaliser sous les yeux de ses élèves cette séquence d'actions (Tardif, 1992). Par la suite, grâce à la composition, l'élève devra être en mesure de relier chaque action de la séquence qu'il vient d'apprendre. Le rôle de l'enseignant, à ce moment, est d'axer son enseignement sur de nombreuses interventions ponctuelles pour guider l'élève.

Finalement, les stratégies d'enseignement liées aux connaissances conditionnelles sont la généralisation et la discrimination. La première permet de transposer à de nouvelles situations des connaissances déjà acquises. La discrimination, quant à elle, est étroitement liée à la généralisation. En effet, elle permet de replacer les choses quand l'élève a surgénéralisé ou sous-généralisé une situation (Tardif, 1992). Pour que l'élève y parvienne, l'enseignant a un rôle primordial à jouer. Il doit privilégier, à travers la présentation de situations variées, des interventions ponctuelles offrant exemples et contre-exemples. De plus, il doit présenter le contenu dans toute sa complexité, et ce, dans le but que l'élève ne construise pas de représentations erronées ou incomplètes. Une autre stratégie d'enseignement est de fournir fréquemment une rétroaction (Tardif, 1992).

Dans la prochaine section, nous nous pencherons sur les stratégies d'enseignement spécifiques à la lecture et à l'écriture.



### 2.3.2.1 Stratégies d'enseignement pour la lecture et l'écriture

Dans son *Guide de formation sur mesure en alphabétisation : Annexe II, situations fonctionnelles* (1996b), le Gouvernement du Québec recommande, pour l'apprentissage de nouveaux mots, l'association d'un mot nouveau, à l'écrit, à un pictogramme. Puis, chaque fois qu'un mot est lu ou reconnu, l'enseignant peut retirer le pictogramme. Le gouvernement s'inspire en cela des principes de la méthode de lecture axée sur la compréhension dans le but de former plus rapidement des adultes autonomes en lecture. Dans le même esprit, et s'inspirant justement du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, Van Isschot et Papazian (1992) ajoute que ce mot doit absolument rejoindre une réalité présente dans la vie de l'apprenant et non être décontextualisé.

Le même esprit anime Routman et Butler (1998) qui suggèrent également aux enseignants quelques stratégies pour contextualiser l'enseignement de la lecture et de l'écriture. La première règle à respecter, selon ces auteurs, est en quelque sorte d'immerger les élèves dans un bain de lecture et d'encourager leur participation, par exemple en leur demandant de lire à voix haute ou de partager ce qu'ils lisent (Routman et Butler, 1998). L'une des stratégies alors possibles pour l'enseignant, à partir d'un vrai texte, donc dans un vrai contexte de lecture, est d'extraire quelques phrases pour les analyser et, une fois cela fait, de les remettre dans leur contexte d'origine. C'est la spirale dont nous avons parlé dans la section précédente en parlant de la méthode intégrée d'enseignement de la lecture. Routman et Butler (1998) parlent également d'une stratégie possible pour l'enseignement des règles qui régissent la phonétique, soit encourager les élèves à découvrir par eux-mêmes ces règles en faisant des hypothèses et en les vérifiant. La même chose s'applique pour l'écriture : les enseignants doivent encourager leurs élèves à écrire et à partager leurs écrits.

De façon plus approfondie, Goodman et Watson (1998) proposent aux enseignants d'analyser les ratés de lecture, ou *reading miscues*, de leurs étudiants afin de mieux orienter leur enseignement. Les ratés de lecture ont lieu à l'oral, quand une personne lit à haute voix. Il s'agit d'erreurs dans la lecture d'un mot, donc de réponses inattendues, différentes de ce que nous laissons penser le sens global d'un texte. Ces erreurs sont liées à ce que le lecteur connaît de sa langue et à sa conception du monde. Selon Goodman et Watson (1998), par

l'analyse des ratés de lecture, les enseignants seront mieux en mesure de connaître quelles stratégies de lecture ne sont pas maîtrisées par leurs étudiants et pourront remédier à la situation. En effet, la différence entre la réponse attendue et la réponse inattendue donnée par le lecteur est une fenêtre sur les connaissances de ce lecteur, son expérience et la façon dont il utilise les processus de lecture (Goodman et Watson, 1998).

Les auteurs (Goodman et Watson, 1998) présentent d'ailleurs un modèle de cours dans lequel les stratégies de lecture sont mises à l'avant plan et où l'enseignant encourage les étudiants à travailler en petits groupes, à faire part de leurs tentatives de donner un sens à l'information écrite et à poser des questions. En fait, le but est de rendre l'apprenant conscient du processus de lecture et de le rendre apte à y réfléchir (Goodman et Watson, 1998). Dans un autre article, Goodman (1998) propose comme stratégie d'enseignement que les professeurs discutent après-coup des ratés de lecture avec leurs élèves. De cette façon, les enseignants seront en mesure de comprendre et de faire comprendre aux élèves ce qui se passe dans leur tête, ce qui influence leur lecture, et les mécanismes qu'ils mettent en œuvre et qui causent ces erreurs.

#### **2.3.2.2 Stratégies d'enseignement en langue seconde**

Les stratégies d'enseignement en langue seconde ont été moins étudiées par le passé que celles d'apprentissage, bien que ce fait tende à changer depuis une vingtaine d'années, ce qui coïncide avec une reconnaissance de plus en plus grande du rôle des enseignants (Hird et al., 2000). En ce sens, il ne semble pas exister de typologies aussi précises et claires que celle concernant les stratégies d'apprentissage, preuve qu'elles ont fait l'objet de moins d'attention. Chaque chercheur construit plutôt sa propre grille d'observation et ses catégories. Nous nous attarderons sur chacun d'eux l'un après l'autre et nous terminerons la section en faisant un tableau récapitulatif de leurs observations.

### 2.3.2.2.1 Stratégies d'enseignement de Katia Carullo

Carullo (1999), dans son mémoire de maîtrise portant sur le régime du français intensif<sup>2</sup> à Terre-Neuve au niveau primaire, s'est penchée sur les stratégies d'enseignement selon qu'elles favorisent le développement de l'aisance à communiquer ou celui de la précision linguistique en français. La grille de stratégies d'enseignement élaborée par Carullo (1999) se divise ainsi en deux sections, l'une sur la précision, l'autre sur l'aisance. Les démarches d'enseignement visant le développement de la précision sont au nombre de six. Le premier groupe de stratégies est formé de celles visant l'apprentissage du vocabulaire. Le professeur peut par exemple poser une question pour inciter ses élèves à trouver un mot : « Quel est le mot pour cette image? » (Carullo, 1999, p.55) Les stratégies portant sur la morphosyntaxe et sur l'orthographe forment deux autres catégories. Dans le premier cas, l'encouragement à écrire des phrases complètes est un exemple de stratégie, alors que, dans le second, l'enseignant peut demander aux étudiants de relire leur texte pour en vérifier l'orthographe. Le professeur peut aussi favoriser des démarches visant à aider ses élèves à maîtriser les sons du français : c'est le cas des stratégies qui rendent explicite la corrélation entre un son et sa ou ses représentations graphiques, de même que des stratégies dont le but est de faire pratiquer la prononciation, comme demander à la classe de répéter un mot ou une phrase. Le sixième ensemble de stratégies comprend toutes celles destinées à la correction des erreurs, que ce soit de façon immédiate quand un enseignant reprend tout de suite un élève, par l'explication de l'erreur à l'élève seul ou à toute la classe, ou encore en demandant à l'élève de répéter la forme correcte après une erreur.

La deuxième section de la grille comprend sept catégories, en plus de laisser la place à d'autres stratégies qui pourraient surgir avec une huitième catégorie baptisée « autre », comme dans la première section. Carullo (1999) parle d'abord des démarches d'enseignement qui visent le sens global d'un mot, comme lorsque le professeur demande « C'est quoi un ours? » (Carullo, 1999, p. 59) Une autre catégorie renferme les démarches qui cherchent à favoriser la compréhension du sens. L'auteure y inclut trois sous-catégories de stratégies : utiliser des gestes, des images ou la langue maternelle des élèves. Toujours en ce

qui a trait au sens, l'enseignant peut choisir de négocier le sens, par exemple en vérifiant la compréhension des élèves, ou en faisant de la répétition, de la périphrase et de la paraphrase. L'enseignant peut également utiliser comme stratégie les questions ouvertes, qui permettent aux apprenants de répondre plus longuement que par un simple « oui » ou « non ». Il peut aussi avoir recours à la personnalisation, c'est-à-dire poser des questions qui prennent en compte la vie de l'élève : « Combien d'animaux as-tu à la maison? » (Carullo, 1999, p. 60). Les sixième et septième catégories de démarches d'enseignement visent dans un premier temps à encourager la participation des élèves soit en les interpellant directement, soit en les faisant travailler en dyades ou en équipes, et dans un deuxième temps à favoriser l'interaction en incitant les apprenants à se poser des questions entre eux.

#### **2.3.2.2.2 Stratégies d'enseignement de Joan E. Netten**

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, portant également sur le français intensif, Netten (2001) a réalisé une étude à Terre-Neuve sur les relations entre les stratégies d'enseignement, ou démarches d'enseignement, et les résultats en aisance et en précision d'élèves. Quatre enseignants dans des classes de sixième année ont été retenus pour la cueillette de données. L'auteure s'est d'ailleurs inspirée de la grille de Carullo (1999) pour analyser les stratégies d'enseignement de ses participants. Les résultats de sa recherche ont démontré que les démarches d'enseignement privilégiées par un enseignant peuvent faire une différence pour l'apprenant (Netten, 2001). Dans le cas de l'aisance et de la précision, sujet de l'étude de Netten (2001), cela est vrai surtout lorsque des démarches pour la précision sont intégrées en spirale à celles visant l'aisance : il faut d'abord développer l'aisance, puis la précision, et enfin intégrer cette dernière dans l'aisance, c'est-à-dire à l'intérieur même d'activités de communication.

#### **2.3.2.2.3 Stratégies d'enseignement de Joan E. Netten et de Claude Germain**

Pour faire suite à cette étude, Netten et un autre chercheur, C. Germain, ont élaboré une grille d'observation sur certaines stratégies d'enseignement (Germain et Netten, 2004). Encore une fois, cette grille porte uniquement sur l'aisance à communiquer et la précision

---

<sup>2</sup> Le français intensif est un enrichissement du programme de base du français. Sa caractéristique principale est le fait que le temps alloué à l'enseignement du français est de trois à quatre fois

linguistique. Elle porte d'ailleurs le nom de PRAISANCE et répertorie 14 stratégies classées en trois catégories : celles favorisant la précision linguistique, l'aisance à communiquer et, finalement, la précision linguistique et la culture (Germain et Netten, 2004). Le tableau 2.2, tiré du texte de Germain et Netten (2004) présente cette grille :

**Tableau 2.2** Grille PRAISANCE d'observation de la classe de L2 – définition des critères

Critère (démarches d'enseignement)	Explication et exemple
<i>Apprentissage visé : PRÉCISION LINGUISTIQUE (savoir-faire)</i>	
1. <i>Vise à faire comprendre sens précis</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à aider un élève à comprendre exactement le sens d'un mot ou d'une expression</i> (Netten, 2001 ; Tardif, 1991). C'est ce qui se produit lorsque l'élève doit répondre à des questions précises, comme <i>qui, quoi, où, comment</i> et <i>quand</i> : il s'agit donc d'un sens exact, en rapport avec la précision pragmatique fonctionnelle.</p> <p>Si l'enseignant montre aux élèves comment associer un certain sens, ou concept, à certains mots ou expressions, il contribue au développement de la précision pragmatique fonctionnelle. Cela se produit lorsqu'il s'agit de trouver le synonyme ou l'antonyme d'un mot dans une phrase (s'il s'agit de tout un exercice, on dira que c'est une activité plutôt qu'une démarche d'enseignement). Autre exemple, permettant de développer, cette fois, la précision langagière grammaticale : trouver des mots de la même famille (dans le cas d'un mot, au passage, et non dans le cas de tout un exercice, auquel cas il s'agira d'une activité et non d'une démarche d'enseignement).</p>
2. <i>Corrige erreur (l'élève répète)</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à corriger une erreur faite par l'élève, suivie d'une répétition de la forme correcte par l'élève</i> (Lyster, 1994). C'est ce qui se produit lorsqu'un enseignant corrige une erreur « d'information » ou une erreur d'ordre phonétique ou grammatical. L'erreur peut porter, par exemple, sur la relation entre certains concepts, ou sens, et la manière de désigner ces concepts dans la L2 : par exemple, remarque d'un enseignant qui affirme qu'on ne dit pas un « programme d'information » mais un « bulletin d'information » (précision pragmatique fonctionnelle, dans ce cas), et reprise par l'élève de cette nouvelle formulation.</p>
3. <i>Fait voir rapport oral/écrit</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à sensibiliser l'élève aux rapports entre l'oral et l'écrit, avec reproduction par l'élève de la forme écrite</i> : par exemple, faire la distinction, à l'écrit, entre <i>chanter</i> et</p>

supérieur au temps alloué normalement à cette matière.

(l'élève reproduit)	chanté.
<i>Apprentissage visé : AISANCE À COMMUNIQUER (savoir-faire)</i>	
4. Vise à faire comprendre sens global	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à vérifier si l'élève a bien compris l'idée générale d'une communication orale ou écrite. Mais, dans le cas de l'écoute d'une cassette ou d'un film, en vue d'en faire comprendre le sens général, on dira qu'il s'agit d'une activité (et non d'une démarche d'enseignement).</i></p> <p>Si l'élève ne comprend pas bien un message, il lui sera difficile de s'approprier la langue : il risque de commettre des erreurs d'interprétation. « Le niveau de compréhension du message par l'élève semble influencer la quantité de données linguistiques qui peuvent en même temps être interprétées, à partir du message de façon non consciente » (Netten &amp; Planchat, 1995 : pp. 45).</p>
5. Négocie sens	<p><i>Toute interaction ponctuelle entre l'enseignant et l'élève visant à faire comprendre le contenu d'un message (le sens d'une expression ou d'un mot inconnu), soit la signification d'un passage entendu ou lu. Il peut s'agir d'une négociation d'un sens précis, ou d'un sens général; dans ces deux cas, par convention, on cochera ce critère-ci (Germain, 1993 : pp. 85).</i></p>
6. Pose questions personnelles	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant consistant à questionner un élève sur sa vie personnelle ou visant à transposer un thème dans la vie personnelle d'un élève ou d'un groupe d'élèves, de manière à impliquer l'élève dans son propre apprentissage. Cela se produit surtout lorsque l'enseignant, sous prétexte de faire « pratiquer » des structures nouvellement ou récemment apprises, pose des questions à caractère personnel (par exemple, dire le nombre de frères et de soeurs). Mais, dans tous ces cas, les choix linguistiques de l'élève restent relativement limités (Germain, Hardy &amp; Pambianchi, 1991).</i></p>
7. Encourage participation	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire participer un élève avec les autres afin qu'il utilise la langue, qu'il ait un output langagier. Par exemple, un enseignant qui demande à un élève de poser une question à un autre élève. Également, lorsque l'enseignant s'adresse à un élève pour lui dire, par exemple, « Et toi, est-ce que tu es d'accord, ou non ? ». Par contre, si l'enseignant demande aux élèves de travailler par groupes de deux afin de se poser mutuellement un certain nombre de questions précises, afin d'employer les éléments linguistiques nouvellement appris, il s'agit d'une activité plutôt que d'une démarche d'enseignement (Lentz &amp; al., 1994).</i></p>
8. Pose questions ouvertes	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant consistant à poser des questions dont on ne connaît pas les réponses à l'avance (où il y a un écart d'information à combler), de manière à inciter l'élève à faire des choix linguistiques et produire des messages signifiants pour lui. Autrement dit, emploi de questions faisant appel aux expériences ou aux intérêts des élèves, et menant à des situations de communication</i></p>



	authentique. Le choix des réponses de l'élève est pratiquement « illimité » en termes de structures langagières. C'est ce qui se produit lorsque la réponse, qui est tout à fait inconnue de l'enseignant, implique un certain développement (questions non « fermées » ou limitées) : donc, développement de l'aisance langagière grammaticale (Germain, Hardy & Pambianchi, 1991).
9. <i>Fait interagir</i>	<i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à faire interagir les élèves entre eux</i> (Doughty & Williams, 1988). Il peut s'agir de faire participer les élèves entre eux de manière à ce qu'ils interagissent en utilisant la langue de façon relativement libre et spontanée. Dans tous ces cas, la langue doit être utilisée de façon aussi authentique que possible. Les jeux qui demandent d'interagir, les simulations, les jeux de rôle, d'improvisation ou de débat sont des activités plutôt que des démarches d'enseignement.
<i>Apprentissage visé : PRÉCISION LINGUISTIQUE et CULTURE (savoir)</i>	
10. <i>Donne explication sur langue/ culture</i>	<p><i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à expliquer comment fonctionne la langue ou à présenter des éléments d'ordre culturel.</i> Ce critère fait référence à toute explication qui recourt au métalangage (exemple : « le mot <i>chaise</i> est un mot féminin »; « le verbe s'accorde avec le sujet »), qui consiste en un « discours » sur la langue, à propos de la langue. Exemple : « C'est quel temps de verbe? »; ou encore : « Donne-moi un exemple d'un verbe à l'imparfait » (précision langagière grammaticale).</p> <p>Il faut comprendre ce critère dans un sens large, référant à toute présentation explicite, spécifique – mais ponctuelle – par l'enseignant, de la L2 (ou par les élèves lorsque ceux-ci jouent le rôle de l'enseignant, sous la direction de l'enseignant). Dans tous ces cas, il y a recours à une terminologie grammaticale ou linguistique explicite. Par exemple, en répondant aux questions de l'enseignant, les élèves peuvent « enseigner » des choses à propos de la langue (exemple : « les mots qui se terminent en <i>-tion</i> »).</p> <p>Si l'enseignant fait un exposé magistral sur les règles de politesse en français, comparativement à l'usage en L1, il y a enseignement explicite en vue du développement de la précision pragmatique socioculturelle si ces règles ont un impact sur la manière de dire dans la L2 ; sinon, il s'agit du développement d'un savoir d'ordre culturel (en rapport avec L2). Toutefois, dans ce cas, comme il ne s'agit pas d'une intervention ponctuelle, on dira qu'il s'agit d'une activité.</p> <p>Si les explications données sur la culture de la langue cible ou d'une autre langue ne sont que des explications qui n'ont aucun effet sur la langue, c'est-à-dire qui n'entraînent pas des modifications proprement linguistiques, on notera qu'il s'agit de développer un savoir sur la culture (soit qu'il s'agisse d'une activité, soit qu'il s'agisse d'une démarche</p>

	d'enseignement). Toutefois, si les explications sont données en L2, on cochera <i>aussi</i> , par convention, le critère 4 ( <i>Vise à faire comprendre sens global</i> ).
11. <i>Négocie forme</i>	<i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant qui, par ses rétroactions et son questionnement, suite à une erreur commise par l'élève, force celui-ci à réfléchir sur la façon de dire les choses, sur la façon de s'exprimer dans la L2 de manière correcte ou plus appropriée</i> (Lyster, 1994). Par exemple, l'enseignant dit : « Comment est-ce qu'on appelle ça ? », suite à la réponse d'un élève qui dit : « On donne des directions pour faire une mousse au chocolat » (au lieu de : <i>recette</i> ). Autre exemple : l'enseignant demande aux élèves comment on aurait dit différemment la chose en présence d'autres interlocuteurs (registre soutenu, ou familier, etc.). Ou encore : « Est-ce qu'on dit <i>le</i> ou <i>la</i> ? » (précision langagière grammaticale).
12. <i>Corrige erreur (l'élève ne répète pas)</i>	<i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant consistant à corriger une erreur, sans que l'élève ne reprenne la forme correcte (écho technique ou absence d'uptake)</i> (Lyster, 1994 ; Netten, 2001).
13. <i>Explique erreur</i>	<i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à expliquer une erreur en recourant explicitement au métalangage, en faisant expressément référence à telle ou telle règle grammaticale ou règle d'usage</i> (Germain & Séguin, 1998).
14. <i>Fait voir rapport oral/écrit (l'élève ne reproduit pas)</i>	<i>Toute intervention ponctuelle de l'enseignant visant à sensibiliser l'élève aux rapports entre l'oral et l'écrit, sans que l'élève ne reproduise la forme écrite.</i>

Source : Germain, C. et J. Netten. 2004. « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : Définitions, types et implications pédagogiques ». Marges linguistiques (revue en ligne) : <http://www.marges-linguistiques.com>, p. 14-16.

#### 2.3.2.2.4 Stratégies d'enseignement de Collins, Stead et Woolfrey

D'autres chercheurs (Collins, Stead et Woolfrey, 2004), toujours dans le domaine du français intensif, font part de leur expérience d'enseignement dans leur article. À la base professeurs de français langue première, ils se sont vite rendu compte, quand ils ont commencé à enseigner le français langue seconde, qu'ils devaient adapter leurs stratégies et leurs hypothèses sur l'enseignement d'une langue. En effet, en français intensif, le rôle du professeur est modifié : d'expert, il devient facilitateur qui accompagne les élèves dans leur apprentissage. Collins, Stead et Woolfrey (2004) proposent donc huit catégories de stratégies d'enseignement en langue seconde qu'ils ont eu l'occasion de mettre à l'essai dans leur classe.

En ce qui concerne la première catégorie de stratégies, Collins, Stead et Woolfrey (2004) sont d'avis que, dans le contexte particulier du français intensif, l'enseignant doit toujours parler en français en classe. Cela signifie pour l'enseignant, dans les premiers temps, utiliser gestes et images pour s'assurer de la compréhension de ses élèves. Puis, par la suite, de faire usage de synonymes, d'antonymes, de paraphrases, etc. Et quand il s'agit d'encourager les élèves à parler en français, choisir d'enseigner les phrases de base est crucial, de même que de traduire en français une phrase qu'un élève a dite en anglais et lui demander de la répéter.

La deuxième catégorie de stratégies d'enseignement vise à provoquer l'interaction. Pour les auteurs, la communication orale est l'habileté sur laquelle toutes les autres se construisent, c'est pourquoi ils y accordent autant d'importance. D'abord, l'enseignant fournit des modèles de questions et de réponses, puis graduellement permet aux élèves de formuler leurs propres questions et d'y répondre entre eux (Collins, Stead et Woolfrey, 2004). En troisième lieu viennent les stratégies permettant d'intégrer la langue et les expériences des apprenants. Cela signifie permettre peu à peu aux élèves de s'impliquer dans les sujets discutés en parlant de leurs intérêts. Mais il s'agit aussi, pour les professeurs, de fournir le vocabulaire nécessaire afin que tous puissent s'impliquer dans la discussion (Collins, Stead et Woolfrey, 2004).

Développer les compétences en lecture et en écriture est un autre groupe d'interventions ponctuelles défini par Collins, Stead et Woolfrey (2004). Les auteurs encouragent leurs élèves, par exemple, à découvrir dans un texte les familles de mots ou encore à développer leur *reading awareness* en notant le français autour d'eux, même sur les boîtes de céréales, précisent-ils. Les enseignants peuvent également demander aux élèves d'imaginer une nouvelle fin à une histoire ou de partir d'une image pour écrire un texte.

Équilibrer la précision et l'aisance constitue un autre groupe de stratégies d'enseignement. En effet, Collins, Stead et Woolfrey (2004) affirment, à propos de la précision et des règles de grammaire, qu'il est préférable de ne pas donner trop

d'informations en même temps sous peine de créer une surcharge, mais de traiter plutôt uniquement de ce qui est utile dans l'immédiat. De la même façon, les chercheurs ne sont pas en faveur d'une correction constante des erreurs, de crainte de briser la confiance des élèves et de faire en sorte qu'ils ne prennent plus de risques (Collins, Stead et Woolfrey, 2004).

Ce qui vient d'être mentionné fait écho à la sixième catégorie d'interventions : proposer un apprentissage implicite de la grammaire. Selon les auteurs (Collins, Stead et Woolfrey, 2004), il est préférable d'encourager les élèves à utiliser et à réutiliser à plusieurs reprises et dans différents contextes les formes de grammaire appropriées. Collins et ses collègues encouragent toutefois le recours à un enseignement plus explicite sous forme de mini-leçons, mais seulement pour rendre les élèves conscients de leurs erreurs et pour consolider des règles déjà acquises (Collins, Stead et Woolfrey, 2004).

Les chercheurs proposent également des stratégies pour choisir une séquence d'activités appropriée, allant de la plus facile cognitivement à la plus difficile (Collins, Stead et Woolfrey, 2004). De même, pour éviter une surcharge, les enseignants peuvent revenir à une tâche très simple, par exemple une chanson, après une activité cognitivement difficile. De plus, selon les auteurs, il est essentiel de toujours réutiliser les structures grammaticales et le vocabulaire importants tout au long d'une même séquence d'activité. Finalement, le dernier groupe de stratégies comprend celles destinées à favoriser la variété et la flexibilité dans l'enseignement, c'est-à-dire le fait qu'il ne peut y avoir un programme rigide d'activités ou encore une routine dans l'enseignement du français intensif. C'est en développant une grande variété d'activités que l'enseignant peut y parvenir (Collins, Stead et Woolfrey, 2004).

Le tableau 2.3 dresse un portrait plus schématique des stratégies développées par Collins, Stead et Woolfrey (2004).

Tableau 2.3 Stratégies d'enseignement de Collins, Stead et Woolfrey (2004)

Types de stratégies d'enseignement	Explications et exemples	
1. Communiquer en français.	- Toujours parler en français en classe et demander aux élèves de toujours parler en français.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser gestes, images, etc.</li> <li>- Utiliser synonymes, antonymes, paraphrases, etc.</li> <li>- Enseigner les phrases de base en français.</li> </ul>
2. Provoquer l'interaction.	- La communication orale devient la base sur laquelle les autres compétences sont bâties.	- Fournir d'abord des modèles de questions et de réponses.
3. Intégrer la langue et les expériences des apprenants.	- Les élèves doivent pouvoir se sentir impliqués dans les conversations.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir des sujets d'intérêt pour les élèves.</li> <li>- Fournir aux élèves le vocabulaire nécessaire pour qu'ils puissent s'intégrer à la conversation.</li> </ul>
4. Développer les compétences en lecture et en écriture.	- Les enseignants doivent aussi accorder de la place à la lecture et à l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encourager la <i>reading awareness</i>.</li> <li>- Demander aux élèves d'imaginer de nouvelles fins aux histoires qu'ils lisent.</li> </ul>
		- Demander aux élèves de partir d'une illustration pour écrire.
5. Équilibrer la précision et l'aisance.	- Parler seulement de ce qui est utile dans l'immédiat pour ne pas créer de surcharge cognitive.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler de la correspondance entre les sons et les lettres.</li> <li>- Ne pas surcorriger les erreurs.</li> </ul>
6. Enseigner implicitement la grammaire.	- L'apprentissage se fait surtout par un usage répété des différentes formes grammaticales.	- S'assurer que les élèves utilisent dans différents contextes une même forme grammaticale.
7. Choisir une séquence appropriée d'enseignement.	- Aller des tâches les moins difficiles cognitivement à celles qui sont plus difficiles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toujours utiliser et réutiliser le vocabulaire et les structures importantes.</li> <li>- Après une tâche difficile, revenir à une tâche plus simple, par exemple une chanson.</li> </ul>
8. Favoriser la variété et la flexibilité.	- Il ne s'agit pas de suivre un programme rigide ni même un manuel.	- Développer une grande variété d'activités.



### 2.3.2.2.5 Stratégies d'enseignement de Hird et *al.*

Jusqu'à présent, il a été question d'études portant sur les stratégies d'enseignement pour de jeunes apprenants. Mais une recherche de Hird et *al.* (2000) montre que l'usage des stratégies est quelque peu différent lorsque les enseignants sont en présence d'adultes. Ces auteurs ont étudié les liens entre les stratégies utilisées par les professeurs et les intentions qui motivent celles-ci. L'étude s'est déroulée en Australie, auprès de dix-huit enseignants d'anglais langue seconde, dix en charge de groupes d'adultes et huit s'occupant de groupes d'enfants.

Hird et *al.* (2000) ont ainsi dégagé cinq catégories de stratégies. Le premier groupe porte sur les attitudes envers la façon dont les étudiants apprennent. Les auteurs donnent comme exemples favoriser l'interaction en divisant les étudiants en petits groupes, démontrer de façon explicite l'usage correct de la langue cible en expliquant de façon explicite les règles et encourager les apprenants à devenir autonomes, par exemple en leur proposant de poser d'abord leurs questions à leurs pairs. Il ressort de l'étude que, si les interventions qui viennent d'être mentionnées sont propres aux deux groupes d'enseignants, ceux qui travaillent avec des enfants sont plus portés à les encourager à l'expérimentation avec la langue. Les auteurs expliquent ce fait en disant que les professeurs pour enfants ont peut-être l'impression que ces derniers ont tout leur temps pour arriver à la maîtrise de la langue cible, contrairement aux adultes qui doivent performer plus rapidement (Hird et *al.*, 2000).

Le deuxième groupe de stratégies concerne les attitudes envers les étudiants eux-mêmes. Les enseignants doivent prendre en compte les sentiments de leurs étudiants et leur permettre d'avoir confiance en eux. Les auteurs proposent comme stratégies de donner des responsabilités aux apprenants et de les corriger sans les rabaisser. Par exemple, plutôt que de dire directement que la réponse est erronée, un professeur peut dire : « Tu te ferais comprendre de cette façon, mais il est préférable de dire ceci... ». Les professeurs dont les groupes étaient composés d'adultes portaient généralement plus d'attention aux différents niveaux de connaissance de la langue cible et les différents styles d'apprentissage de leurs apprenants (Hird et *al.*, 2000), alors que ceux en charge de groupes d'enfants préconisaient plus des stratégies permettant l'usage de la L1.



En troisième lieu viennent les interventions favorisant la création d'un bon climat de classe, surtout en utilisant l'humour le plus souvent possible. Les auteurs ne rapportent aucune différence notable pour cette catégorie entre les enseignants pour les adultes et ceux pour les enfants (Hird et *al.*, 2000).

Les interventions sur le contenu à enseigner forment la quatrième catégorie et mettent l'accent, la précision et l'aisance, tant de façon implicite, en circulant dans les groupes pendant que les apprenants travaillent, que de façon explicite, en expliquant à toute la classe une règle de grammaire, par exemple. La principale différence entre les deux groupes d'enseignants réside dans le fait que ceux dont les apprenants sont des enfants sont portés à mettre de l'avant les aspects socioculturels et paralinguistiques des interactions en anglais, ce que l'autre groupe de professeurs ne fait pas. Hird et ses collègues (2000) suggèrent que cela pourrait être dû au fait que le deuxième groupe d'enseignants considère ces règles déjà maîtrisées par les adultes.

Finalement, la cinquième catégorie aborde le rôle de l'enseignant, celui de superviser les apprentissages (Hird et *al.*, 2000). Par exemple, cela peut avoir lieu en circulant entre les groupes pour aider de façon individuelle, en posant des questions au groupe entier ou encore en écrivant des commentaires sur un travail ou un examen. Les différences majeures entre les enseignants selon qu'ils enseignent à des enfants ou à des adultes concernent surtout l'accent mis sur l'une ou l'autre des stratégies. Les professeurs auprès d'adultes sont particulièrement préoccupés par l'évaluation de l'aisance et de la précision alors que le deuxième groupe préfère superviser dans un sens plus large. Comme pour le premier groupe de stratégies, les auteurs (Hird et *al.*, 2000) analysent ce résultat en disant que le temps est compté pour les adultes et que ceux-ci doivent apprendre plus rapidement que les enfants à parler très bien l'anglais.

Les stratégies définies par Hird et *al.* (2000) sont résumées dans le tableau 2.4 :

**Tableau 2.4** Stratégies d'enseignement de Hird et al. (2000)

Types de stratégies	Explications		Exemples
1. Portant sur la façon dont les étudiants apprennent.	- Favoriser l'interaction.		- Diviser les étudiants en petits groupes.
	- Fournir un modèle de l'usage correct de la langue cible.		- Expliquer de façon explicite des règles de grammaire.
	- Encourager les étudiants à devenir autonomes dans leur apprentissage.		- Proposer aux étudiants de poser d'abord leurs questions à leurs pairs.
2. Portant sur les attitudes des enseignants envers leurs étudiants.	- Prendre en compte les sentiments des étudiants afin de favoriser la confiance en eux.		- Donner des responsabilités aux étudiants. - Corriger de façon à ne pas rabaisser l'étudiant.
3. Portant sur l'atmosphère en classe.	- Favoriser un bon climat de classe.		- Faire usage de l'humour.
4. Portant sur le contenu à enseigner.	- Porter une attention spéciale à la précision linguistique et à l'aisance à communiquer :	- de façon explicite.	- Expliquer une règle de grammaire à toute la classe.
		- de façon implicite.	- Circuler entre les groupes pour répondre de façon individuelle aux questions.
5. Portant sur le rôle de l'enseignant.	Superviser les apprentissages.		- Circuler entre les groupes pour répondre de façon individuelle aux questions. - Poser des questions à toute la classe. - Écrire des commentaires sur un travail.

### 2.3.2.2.6 Résumé des classifications précédentes

Étant donné que seulement trois groupes d'auteurs ont fait de véritables classifications des stratégies d'enseignement, nous nous sommes limitée à celles-ci pour construire le tableau 2.5, qui les résume.

Tableau 2.5 Résumé des stratégies d'enseignement

Stratégies	Hird et <i>al.</i>	Collins et <i>al.</i>	Germain et Netten
Favoriser aisance et précision	x	x	x
Enseignement gram. - explicite - implicite	x -----	----- x	----- -----
Correction erreurs	-----	-----	x
Faire comprendre sens précis/global	-----	-----	x
Négocier sens/forme	-----	-----	x
Favoriser interaction	x	x	x
Poser questions	x	-----	x
Toujours parler français	-----	x	-----
Expliquer langue/culture	-----	-----	x
Rapport oral/écrit	-----	-----	x
Créer bon climat	x	-----	-----
Encourager autonomie	x	-----	-----
Favoriser confiance	x	-----	-----
Superviser apprentissages	x	-----	-----
Choisir séquence d'enseignement	-----	x	-----
Favoriser la variété	-----	x	-----

En regardant le tableau 2.5, nous pouvons noter quelques similitudes entre les auteurs. Nous pouvons noter d'une part que tous ont mentionné les stratégies pour favoriser l'interaction entre les élèves de même que l'aisance et la précision. D'autre part, Hird et *al.* (2000) et Germain et Netten (2004) parlent du fait de poser des questions. Finalement, Hird et *al.* (2000) et Collins, Stead et Woolfrey (2004) abordent la question de l'enseignement de la grammaire, bien qu'il soit explicite pour les uns (Hird et *al.*) et implicite pour les autres (Collins, Stead et Woolfrey).

Toutefois, lorsque nous avons voulu faire ce tableau pour rendre les comparaisons plus faciles, nous nous sommes butée au fait que les définitions des auteurs mentionnés sont

différentes. En effet, comme nous l'avons déjà dit, pour Germain et Netten (2004), une stratégie d'enseignement est une action ponctuelle qui se déroule en classe. Cela exclut donc les séquences d'actions et les actions faites en dehors de la classe. Les autres auteurs ne semblent pas faire cette distinction. Pour ne donner qu'un exemple, Collins, Stead et Woolfrey (2004) parlent des stratégies pour favoriser la variété dans les activités en classe ou encore des stratégies pour trouver une séquence appropriée d'enseignement. Cela implique une réflexion de la part de l'enseignant, réflexion qui a nécessairement lieu en dehors de la classe. De plus, ces mêmes auteurs se rapprochent de ce qu'a dit Tardif (1992) au sujet des stratégies, à savoir qu'elles sont aussi des séquences d'actions qui ont pour but d'atteindre efficacement un objectif.

### **2.3.2.3 Stratégies d'enseignement en alphabétisation**

Malgré l'abondante documentation sur l'alphabétisation, nos recherches ne nous ont pas permis de découvrir des classifications de stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation, comme nous avons réussi à le faire pour les stratégies d'enseignement en langue seconde. En effet, les auteurs qui abordent la question ne parlent bien souvent que du rôle de l'enseignant. C'est le cas de Purcell-Gates (2002) et ses collègues qui affirment que, dans le contexte particulier de l'alphabétisation aux adultes, le professeur ne peut plus être en relation de pouvoir et d'autorité. Il doit plutôt privilégier une relation basée dialogique, basée sur la collaboration et qui transcende la traditionnelle dichotomie enseignant-étudiant. Désormais, chacune des deux parties est à la fois maître et apprenant et peut contribuer à l'apprentissage de l'autre (Purcell-Gates et *al.*, 2002).

Lorsque les auteurs abordent plus spécifiquement la question des stratégies d'enseignement, ils n'en mentionnent généralement que quelques-unes comme moyen d'illustrer leurs propos. C'est le cas de Pelletier (2004), dans son livre sur le programme d'alphabétisation dans les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER), destiné aux jeunes de 16 à 18 ans. Pelletier (2004) mentionne, comme stratégie d'enseignement, l'importance, pour les enseignants, d'utiliser des outils pour favoriser l'apprentissage. Mais elle parle d'outils autres que les manuels utilisés habituellement. L'auteure mentionne quatre de ces outils : le journal, principale source des activités de lecture; le cartable, dans lequel

l'élève transcrit ses notes; le fichier orthographique, qui permet de constituer une banque de mots de base; et la caravane, une activité d'expression orale.

Le Ministère de l'Éducation (MEQ) (1996b) privilégie lui aussi le recours à des outils qui deviendront des moyens d'aider l'apprenant à apprendre de façon autonome. Le rôle de l'enseignant est ici d'encourager l'apprenant à construire lui-même les outils qui l'aideront dans son apprentissage. D'autre part, le MEQ (Gouvernement du Québec, 1996b) mentionne quelques stratégies d'enseignement utiles dans les classes d'alphabétisation, lesquelles sont souvent hétérogènes du point de vue des capacités de chaque étudiant. Par exemple, les enseignants peuvent choisir de diviser le groupe en sous-groupes d'apprenants de même niveau. Ils peuvent aussi laisser à ceux qui sont plus avancés une plus grande autonomie, qui peut aller jusqu'à la préparation de matériel pour une activité spécifique, afin de consacrer plus de temps à ceux moins avancés dans leur formation. Finalement, le MEQ mentionne trois autres stratégies d'enseignement, sans toutefois les expliciter, que les enseignants doivent privilégier : l'autocorrection, la correction entre adultes et l'entraide (Gouvernement du Québec, 1996a).

Toujours à propos des outils, Serge Wagner (1996) mentionne, dans son livre dédié au matériel didactique en alphabétisation, que les enseignants dans ce domaine devraient avoir comme stratégie de varier souvent les types de matériels. En effet, Wagner précise que cela est particulièrement nécessaire en alphabétisation, car les apprenants ont souvent de la difficulté à maintenir leur attention et leur concentration.

Cette section portait sur les stratégies d'enseignement en alphabétisation, mais qu'en est-il lorsque les apprenants sont des immigrants allophones analphabètes? Les stratégies à utiliser sont-elles différentes? C'est ce à quoi nous tenterons de répondre dans la prochaine section.

#### **2.3.2.4 Stratégies d'enseignement en alphabétisation des immigrants allophones**

Pour ce qui est des stratégies d'enseignement en alphabétisation des immigrants allophones, les informations sont tout aussi rares. Les auteurs consultés parlent aussi surtout



du rôle qu'est amené à jouer l'enseignant auprès de la clientèle particulière qui constitue les groupes d'alphabétisation. C'est ainsi que, selon Poissant (1998) et Van Isschot et Papazian (1992), l'enseignant se doit d'être un formateur c'est-à-dire une personne qui accompagne les apprenants dans leur apprentissage. Van Isschot et Papazian utilisent d'ailleurs le terme « formateur » plutôt qu'enseignant tout au long de leur article. Selon Poissant (1998), le but de l'enseignant-formateur est de faire réfléchir les apprenants sur les stratégies d'apprentissage. Cette auteure ajoute que les apprenants doivent comprendre quand ils peuvent privilégier telle stratégie plutôt que telle autre, pourquoi une stratégie est efficace dans telle situation et comment il leur serait possible de la transférer à une autre situation. Allant dans le même sens, Lunenberg et Volman (1999), chercheurs en alphabétisation auprès d'immigrants, décrivent l'enseignant comme un guide dont la tâche est d'accompagner les apprenants dans les processus de leur apprentissage.

En fait, l'enseignant doit permettre le développement d'habiletés cognitives (association, catégorisation, élaboration de concepts) de façon à rendre l'apprenant autonome (Flores, 1992). Son rôle serait d'apprendre aux étudiants des stratégies d'apprentissage efficaces et de leur apprendre à les utiliser de façon à maximiser leurs résultats. Flores (1992) ajoute même que l'enseignant devrait verbaliser les stratégies d'apprentissage afin d'en rendre conscients les apprenants et pourrait même en faire une démonstration pour donner l'exemple. Flores (1992) propose pour chaque habileté à acquérir des stratégies que l'enseignant peut utiliser. Ainsi, pour la compréhension orale, outre le fait de verbaliser les stratégies de compréhension orale, l'enseignant pourrait varier le type de documents écoutés (chanson, bulletin de nouvelles, conversation entre amis, etc.) ou encore le type de tâche (trouver une information précise ou comprendre globalement). En production orale, Flores (1992) est d'avis que l'une des stratégies d'enseignement que le professeur devrait privilégier est la correction des erreurs, mais de façon à ce que l'apprenant ne se sente pas rabaissé, comme le préconisent également Collins, Stead et Woolfrey (2004).

Pour ce qui est de la lecture, Flores (1992) affirme que l'enseignant peut commencer par faire lire des mots ou des phrases qui ont un sens pour l'apprenant, ce qui motive davantage ce dernier, ou encore enseigner le vocabulaire inconnu d'un texte avant de



demander aux étudiants de le lire. L'auteure indique également que l'enseignant ne doit pas se limiter à une seule méthode de lecture (syllabique, phonétique, globale, etc.), mais plutôt combiner différentes façons de faire. Finalement, pour ce qui est de l'écriture, quelques stratégies que pourrait adopter le professeur seraient de nommer les avantages qu'il y a à savoir écrire (envoyer des lettres aux membres de la famille restés au pays d'origine, prendre des notes, faire une liste d'épicerie, etc.), donner des modèles de documents écrits pertinents dans la vie des apprenants (un chèque, un formulaire, etc.) ou ne pas exiger des écrits parfaits et sans faute, mais encourager l'apprenant à écrire malgré tout (Flores, 1992).

L'enseignant est également un médiateur entre le savoir et l'apprenant (Balslev, 2000). Balslev précise tout de même quelques choix didactiques que, selon elle, les enseignants devraient faire pour alphabétiser des immigrants allophones. D'abord, utiliser le texte comme unité de travail et non pas le mot, et ce, pour ne pas simplement enseigner le décodage des lettres, mais également le sens des mots dans un contexte. Puis, intégrer lecture et écriture dans une même démarche, car ces deux activités se complètent. Et finalement intervenir souvent par des « régulations directes » (p. 29) grâce au guidage interactif. Ce dernier a pour but de repérer les stratégies utilisées par les apprenants afin que les enseignants puissent mieux les guider. Les principes du guidage interactif sont les suivants :

- l'ancrage des interventions sur les représentations et stratégies de l'apprenant;
- le respect d'une gestion optimale par l'apprenant de l'organisation et de la construction des savoirs, et quand une aide est nécessaire, l'intervention partant des questions les plus ouvertes;
- l'aide graduée, reposant à la fois sur l'idée de proposer à l'apprenant des indices lui permettant d'avancer, et sur celle d'indices minimaux lui permettant de garder l'initiative de la résolution du problème;
- la demande de formulation d'hypothèses suivie de vérifications par l'apprenant ou avec lui;
- la demande de justifications, d'explicitations métacognitives des représentations et des stratégies utilisées (Balslev, 2000, p. 29).

Pour leur part, Cantin et Vermette (1991) expliquent que, lorsque les enseignants sont en présence d'apprenants peu ou pas familiers avec le fonctionnement d'une classe, il est important pour eux de les y initier. Pour ce faire, les enseignants du COFI Maurice-Lefebvre ont développé des stratégies d'enseignement non verbales qui, jumelées avec la parole,

rencontraient le double objectif d'expliquer clairement aux apprenants ce qu'ils devaient faire et de commencer à les familiariser avec la grammaire française. Ainsi, il s'agissait pour les professeurs de jumeler un geste à un énoncé. Par exemple, les enseignants pouvaient demander à quelqu'un de fermer la fenêtre et de mimer en même temps le geste. De plus, les deux auteures (Cantin et Vermette, 1991) préconisent l'utilisation de supports visuels, photos ou dessins, pour favoriser l'apprentissage de certains éléments. Toutefois, la prudence est ici de mise puisque les apprenants ne font pas toujours la différence entre l'image en deux dimensions et l'objet réel qui y est représenté. De plus, les interprétations culturelles étant toujours possibles, les professeurs doivent choisir des supports visuels en tentant de réduire au minimum cette interférence.

Van Isschot et Papazian (1992) abordent également la question de l'utilisation d'outils comme stratégie d'enseignement. Ces chercheuses ont utilisé des suites d'images représentant des histoires pour alphabétiser des immigrants hispanophones. Selon elles, il s'agit d'une bonne stratégie d'enseignement. Toutefois, à travers leur expérimentation, elles se sont rendu compte que, bien que le langage de l'image soit évident pour des personnes alphabétisées, il en va tout autrement pour des apprenants analphabètes allophones, qui doivent donc apprendre à le décoder.

D'autres chercheurs en alphabétisation des immigrants allophones considèrent le recours à la langue maternelle des apprenants comme une stratégie d'enseignement. C'est le cas, par exemple, de Flores (1992) qui, à l'instar de Chalom (1991), n'interdit pas le recours à la langue maternelle de l'apprenant, mais préconise son utilisation seulement si le message n'est pas d'abord compris en français. De leur côté, Van Isschot et Papazian (1992), comme nous l'avons mentionné dans la section consacrée à l'alphabétisation, préconisent également l'utilisation de la langue maternelle, mais de façon plus systématique, afin que le système de transfert puisse opérer.

Avant de conclure cette section et de mentionner nos questions de recherche, nous aborderons brièvement les causes de l'échec des programmes d'alphabétisation pour immigrants.

### 2.3.2.5 Cause de l'échec des programmes d'alphabétisation pour immigrants

Dans son livre *Le migrant démuni*, comme il en a été question dans la section précédente, Chalom (1991) fait le dur constat de l'échec des programmes d'alphabétisation pour les immigrants allophones. Au plan des méthodes d'enseignement, il critique le fait que le modèle utilisé pour alphabétiser les immigrants allophones soit trop souvent un modèle scolaire. De plus, Balslev (2000) critique l'usage de méthodes linéaires et axées sur l'apprentissage du « bas vers le haut », c'est-à-dire d'abord décoder les lettres, puis les syllabes, les mots, les phrases et enfin les textes. En effet, cela peut avoir un effet négatif, celui que l'apprenant puisse seulement décoder un message sans en comprendre le sens. Ce risque est plus grand encore pour les immigrants allophones analphabètes et en particulier pour ceux qui ont grandi dans une culture orale.

Lunenberg et Volman (1999) proposent une autre explication et montrent comment les conceptions qu'ont les professeurs de l'enseignement et la façon dont ils agissent réellement en classe sont en contradiction. Pour ce faire, les deux chercheurs ont conduit une étude auprès de quatre enseignants des Pays-Bas à propos de leur façon d'enseigner. Deux d'entre eux habitaient la ville d'Amsterdam et enseignaient à des groupes de femmes marocaines. Les deux autres venaient de La Haye et leurs groupes étaient plus variés : les étudiants provenaient de plusieurs pays, mais essentiellement du Moyen-Orient et de l'Asie. Des entrevues menées avec les enseignants et les apprenants de leurs groupes ont permis de faire ressortir que tous penchent en faveur d'une vision de l'enseignant qui guide les étudiants et qui leur permet de participer activement à leur apprentissage (Lunenberg et Volman, 1999).

Toutefois, l'étude des deux chercheurs permet de constater le fait suivant : les professeurs, même s'ils veulent donner toute la place à l'apprenant, sont beaucoup trop souvent au centre de l'attention en ne permettant pas suffisamment à leurs étudiants de faire eux-mêmes des liens entre ce qui est vu en classe et la vie quotidienne. Ils les confinent à un rôle encore trop passif. De même, ils ne profitent pas assez des occasions où ils pourraient enseigner comment apprendre, en mettant l'accent sur les stratégies d'apprentissage pour que les apprenants soient autonomes (Lunenberg et Volman, 1999). Par exemple, les auteurs

mentionnent que les professeurs, lorsque vient le temps de faire comprendre de nouveaux concepts, ont l'habitude de se référer à ce que leurs étudiants connaissent déjà en leur posant des questions. Mais ils ne vont pas plus loin : les auteurs sont d'avis que les enseignants devraient dire de façon explicite à leurs apprenants que se poser des questions pour essayer de relier une nouvelle connaissance aux anciennes est une stratégie qu'ils devraient apprendre à utiliser par eux-mêmes (Lunenberg et Volman, 1999).

#### **2.4 Questions de recherche**

À la lumière de ce qui vient d'être dit, et puisque nous croyons, à l'instar de Netten (2001), qu'il existe un lien entre les stratégies utilisées par un enseignant et l'apprentissage effectué par les étudiants, nous nous proposons de tenter de répondre, dans la présente étude, aux questions suivantes : « Quelles sont les stratégies d'enseignement privilégiées par les enseignants afin de faciliter l'apprentissage du français langue seconde par une clientèle d'adultes immigrants allophones analphabètes? », « Quelle est la fréquence à laquelle ils utilisent ces stratégies d'enseignement? » et « Pourquoi privilégient-ils ces stratégies d'enseignement? »

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la présentation de notre méthodologie de recherche. Nous y parlerons de nos participants et nous expliquerons comment nous les avons trouvés. Nous y décrirons également nos instruments de collecte de données, la façon grâce à laquelle nous avons recueilli ces données et comment nous les avons analysées.

Pour tenter de répondre à nos questions de recherche, nous avons mené une recherche exploratoire qualitative, dans laquelle nous avons procédé à des études de cas. Étant donné que les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde ont été très peu étudiées, comme nous le mentionnions précédemment, nous considérons que l'étude de cas était la méthode idéale pour une première incursion dans ce domaine. Elle nous a permis d'aller suffisamment en profondeur avec quatre enseignants pour nous permettre d'établir une classification des stratégies d'enseignement. La présente section se divise en quatre parties. Dans la première, nous décrirons nos participants, leurs étudiants, de même

que leur milieu de travail. Nous parlerons par la suite de nos instruments de collecte de données, de notre questionnaire démographique, de notre grille pour les observations en classe et du matériel nécessaire pour l'entrevue. La troisième partie de cette section décrira notre cueillette de données, c'est-à-dire comment nous avons sélectionné nos participants, le déroulement des observations en classe et celui de l'entrevue. Finalement, nous expliquerons la façon dont nous avons analysé nos données à l'aide de deux logiciels : *RepGrid* et *Atlas.ti*.

### 3.1 Participants

D'abord, nous voulons souligner la difficulté avec laquelle nous avons trouvé des participants. Selon Pambianchi (2003), cette situation est fréquente dans la recherche en langue seconde. Dans notre cas, la réticence des enseignants s'explique par le fait qu'ils devaient d'abord s'assurer que leurs apprenants étaient d'accord pour que quelqu'un de l'extérieur vienne dans la classe le temps de deux observations. Notre recherche de participants s'est donc échelonnée de novembre 2005 à février 2006. Nous désirions trouver quatre enseignants.

Avant de commencer notre recherche de participants, nous avons établi des critères correspondant au profil des enseignants que nous désirions trouver. Notre premier critère pour choisir nos participants était leur lieu de travail. En effet, nous cherchions plus spécifiquement des enseignants travaillant dans des organismes communautaires. Nous avons choisi ce milieu car, selon Chalom (1991), les programmes sont plus axés sur les besoins spécifiques des nouveaux arrivants analphabètes. En plus d'alphabétiser, les formateurs prennent le temps d'informer sur les questions culturelles et l'intégration, la société d'accueil, etc. En somme, il s'agit davantage d'une alphabétisation conscientisante, qui prend en compte tous les aspects de la personne (Chalom, 1991). Toutefois, après de nombreuses demandes faites auprès d'organismes communautaires, nous n'avons réussi à recruter qu'un seul participant. Nous nous sommes donc tournée vers les commissions scolaires, où trois enseignants ont répondu à l'appel, ce qui nous a permis d'atteindre notre objectif de quatre personnes.



Un autre critère qui a guidé notre recherche est le suivant. Nous voulions trouver des enseignants qui avaient plus de cinq ans d'expérience dans l'alphabétisation en français langue seconde auprès d'une clientèle d'adultes immigrants allophones. Nous espérions ainsi qu'ils aient eu le temps de développer certaines stratégies d'enseignement et de les adapter aux besoins spécifiques de leurs étudiants. Malheureusement, comme nous le préciserons plus bas, aucun des participants ne répondait totalement à ce critère.

Un dernier critère, très important, a été pris en considération : les participants retenus pour l'étude devaient avoir le français comme langue maternelle. Ce choix se justifie par le fait que nous ne voulions pas analyser les stratégies d'enseignement d'enseignants qui alphabétiseraient d'abord dans leur langue maternelle leurs étudiants, comme cela se fait parfois (Chalom, 1991; Fugazzi et Ross, 1992). Nous avons plutôt choisi de nous concentrer sur les pratiques d'enseignants qui sont confrontés à des apprenants ne parlant pas la même langue qu'eux et à qui ils doivent enseigner le français dans un contexte québécois.

Avant de parler en détail de chaque participant, nous voulons mentionner que chacun d'eux devait composer avec des groupes très hétérogènes tant du point de vue de la nationalité des étudiants que de leur bagage scolaire. En effet, certains étudiants n'avaient aucune scolarisation dans leur langue et peinaient à tenir un crayon et à écrire leur nom, alors que d'autres avaient quelques années d'études derrière eux. Ce contexte rend la tâche de ces enseignants plus difficile si on la compare à celle des enseignants qui travaillent dans un milieu où les groupes sont plus homogènes, par exemple à l'université.

Finalement, nous trouvons important de préciser que notre collecte de données ne portait que sur les enseignants observés et sur leurs stratégies, et nullement sur leurs étudiants.

### **3.1.1 André<sup>3</sup>**

André était un homme de plus de 50 ans, et, selon nous, près de 65 ans, qui travaillait dans un organisme communautaire de Montréal qui offre des cours de francisation et

d'alphabétisation aux immigrants. Notre premier participant cumulait plus de 40 ans d'enseignement puisqu'il avait commencé dans la profession en 1965. Toutefois, ce n'était que depuis deux ans qu'il enseignait l'alpha-langue puisque, avant, il était enseignant au primaire et au secondaire en Afrique et en France. De même, ce n'était que depuis deux ans qu'il travaillait dans un organisme communautaire, étant auparavant engagé par des écoles privées et des commissions scolaires. Sa langue maternelle était le français et cette langue était également celle qu'il parlait au travail.

Quand nous avons fait notre cueillette de données avec André, il enseignait à un petit groupe hétérogène. Lors de notre premier passage, 13 étudiants étaient présents en classe alors qu'il n'y en avait que huit la seconde journée. L'enseignant nous a dit, après notre deuxième rencontre, que le nombre des étudiants, après les abandons, s'était stabilisé à dix. Puisque nous avions à notre disposition la liste des étudiants, nous décrirons, dans les lignes qui suivent, les étudiants présents lors de chaque observation. La première fois, il y avait donc 13 étudiants, dix femmes et trois hommes. Leurs pays d'origine étaient les suivants : Bangladesh, Cameroun, Colombie (trois étudiants), Congo (deux étudiantes), Haïti, Mexique (deux étudiants), Philippines, Slovaquie, Vietnam. Toujours lors de la première observation, les étudiants étaient âgés entre 26 et 81 ans et leur date d'entrée au Canada variait de 1973 à la fin de 2004. Ce groupe était également très hétérogène au point de vue de la scolarité antérieure des étudiants, probablement le plus hétérogène de tous puisqu'il comptait des gens ayant de deux à 15 ans de scolarité. La grande majorité était inscrite au cours d'alpha-langue depuis janvier 2006 seulement, sauf trois depuis septembre 2005, un depuis octobre 2005 et un depuis décembre 2005.

Durant la deuxième présence en classe, il y avait huit étudiants, six femmes et deux hommes. L'un des hommes avait été absent le premier jour. Leurs pays d'origine étaient le Cameroun, la Colombie (deux étudiants), le Congo, Haïti, les Philippines, le Salvador et le Vietnam. La tranche d'âge allait de 26 à 61 ans. Ils étaient arrivés entre 1973 et la fin de 2004. Leur scolarité antérieure était de trois à 15 ans. L'un de ces étudiants était inscrit au cours depuis septembre 2005, un autre depuis octobre 2005 et les autres depuis janvier 2006.

---

<sup>3</sup> Tous les noms des participants ont été changés.

André ne suivait pas de programme d'enseignement. Au centre d'alphabétisation où il travaillait, deux classes étaient subventionnées par le gouvernement, mais pas celle de ce participant, ce qui faisait en sorte de rendre plus souple son enseignement. Il pouvait ainsi choisir lui-même ce qu'il désirait enseigner. En classe, il utilisait le livre *Le français langue seconde par thèmes, niveau débutant*, de Guylaine Cardinal aux Éditions Gaëtan Morin (1995). Il utilisait aussi un dictionnaire imagé, *Mon grand vocabulaire en images*, de André Dion aux Éditions Guérin (1990), et un livre de lecture : *Le dernier métro*, de Lison Nicolas aux Éditions Lavalloises Enr. (1990). De plus, il se servait d'un magnétophone et distribuait beaucoup de photocopies.

### 3.1.2 Bernard

Bernard était un homme âgé entre 40 et 49 ans. Il travaillait à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), qui offre des cours de francisation ou de francisation-alpha aux immigrants. Le deuxième enseignant travaillait dans l'enseignement depuis 16 ans. Il avait enseigné pendant plus de 11 ans en alphabétisation pour des adultes francophones et ce n'était que depuis environ trois ans qu'il travaillait avec les immigrants allophones analphabètes. Outre à la CSDM, il avait aussi enseigné dans des organismes communautaires, plus de 11 ans à chaque endroit. Sa langue maternelle et la langue qu'il parlait le plus sur les lieux de son travail était le français, mais il a indiqué parler aussi l'anglais, l'espagnol, le portugais, le créole, le chinois et l'ourdou.

En ce qui concerne le groupe d'étudiants auquel Bernard enseignait, il était tout aussi hétérogène que celui du premier participant. Il s'agissait d'un groupe d'Alpha 2, donc les étudiants n'en étaient plus à leurs premières armes dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous possédons toutefois moins de données pour ce groupe puisque nous n'avons pas eu accès à la liste des étudiants. Lors de la première observation, 14 personnes étaient présentes alors qu'il y en avait 19 pour la deuxième observation. La provenance des étudiants était très variée : Afghanistan (1), Bangladesh (2), Cambodge (1), Ghana (1), Guatemala (1), Inde (5), Mexique (1), Pakistan (3), Sri Lanka (4), Syrie (1) et Vietnam (2). L'enseignant nous a dit qu'ils étaient âgés entre 24 et 55 ans et que la plupart d'entre eux sont arrivés depuis peu au Canada, la moyenne étant de deux ans. Nous ne pouvons toutefois pas dire

combien d'années de scolarité ils avaient derrière eux, cette donnée nous étant inconnue. Bernard nous a confié que certains étudiants étaient dirigés vers les groupes de francisation-alpha non pas parce qu'ils étaient analphabètes, mais plutôt pour des problèmes reliés à la différence de graphie entre le français et leur langue maternelle.

À la CSDM, les sessions de cours sont de deux mois et il y a cinq sessions dans une année. Un niveau de francisation-alpha a une durée variable pour chaque étudiant selon ses besoins. Il incombe à l'enseignant de décider quand, selon lui, un étudiant est prêt à passer au niveau supérieur. Notre deuxième enseignant nous a affirmé que tous les étudiants dans son groupe, à l'exception de quelques-uns, étaient avec lui depuis septembre.

Bernard ne disposait d'aucun programme ou matériel, il devait préparer tout son matériel lui-même.

### **3.1.3 Carole**

Carole était une femme âgée entre 40 et 49 ans. Son lieu de travail était la Commission scolaire Marie-Victorin. Malgré le fait qu'elle enseignait déjà depuis 15 ans, elle en était à sa première année en alphabétisation à des immigrants adultes allophones. Avant, de 1991 à 1995, elle était enseignante de français langue seconde au primaire et au secondaire. Puis, de 1996 à 2006, elle a enseigné le français langue seconde auprès d'adultes. Elle n'avait jamais travaillé dans des organismes communautaires, mais plutôt au Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et dans les commissions scolaires, où elle a travaillé plus de 11 ans. Sa langue maternelle et la langue qu'elle utilisait au travail était le français, et elle connaissait également l'anglais.

Nous ne possédons pas beaucoup plus d'informations sur le groupe d'étudiants de Carole que sur celui de Bernard. Lors de nos deux présences en classe, tous les 12 étudiants du groupe étaient présents. La très grande majorité provenait de l'Afghanistan, soit neuf personnes, deux hommes et sept femmes. Il y avait également trois autres femmes, une Laotienne et deux Chinoises. Tous étaient âgés entre 30 et 60 ans. Nous n'avons aucune information sur la date d'arrivée de ces immigrants au Canada. Par contre, nous savons que 8

étudiants, seulement afghans, n'avaient, au commencement du cours, aucune année de scolarité à leur actif. Ils ont dû partir de zéro et même apprendre à tenir un crayon. L'enseignante comptait sur les autres qui étaient plus avancés pour l'aider un peu.

Le cours de la Commission scolaire Marie-Victorin dure une année scolaire complète, soit de septembre à juin. Les étudiants que nous avons côtoyés étaient donc en classe depuis plusieurs mois déjà. Ce qui était particulier pour ce groupe était que deux enseignantes se le partageaient, alternant l'enseignement le matin et l'après-midi. Tout comme les deux autres participants précédents, Carole ne disposait pas d'un programme ni de matériel déjà préparé. Elle et sa collègue décidaient en début d'année des thèmes et des notions grammaticales à aborder. Elle choisissait aussi elle-même le matériel à utiliser et les exercices à faire faire. Elle utilisait parfois des vidéos.

### 3.1.4 Denise

Denise était une femme dans la trentaine. Quand nous avons fait les observations dans sa classe, elle travaillait à la CSDM depuis à peine deux mois. Il s'agissait de sa première expérience avec des immigrants allophones analphabètes. Au cours de sa carrière s'échelonnant sur 10 ans, elle a plutôt enseigné le français langue seconde aux adultes, de 2001 à 2006, de même que le français langue maternelle, au cégep (de 1996 à 1999, 2001 et 2003) et au secondaire (2002). Elle a également travaillé dans des écoles privées en 2002 seulement. Sa langue maternelle, de même que celle pour le travail, comme pour les autres participants, est le français. Mais elle parle également anglais et espagnol.

De nouveau, nous possédons peu d'informations sur le groupe d'étudiants confié à Denise puisqu'il nous a été impossible d'obtenir la liste des étudiants avec tous les détails. Toutefois, nous pouvons dire que le groupe en était un de niveau Alpha 3 et qu'il était très hétérogène. En effet, les pays d'origine des étudiants étaient très variés : Algérie (3), Barbade (1), Burundi (1), Chili (1), Chine (1), El Salvador (1), Ghana (2), Grèce (1), Guatemala (1), Laos (1), Maroc (1), Pérou (1), République Dominicaine (1), Saint-Vincent (1), Syrie (1) et Turquie (1). L'âge des étudiants variait entre 20 et 60 ans. Pour ce qui est de leur scolarité, elle était entre trois et 14 ans. Cette grande variation peut s'expliquer par ce que Bernard,

travaillant lui aussi à la CSDM, nous a mentionné, à savoir la différence entre la graphie du français et celle de la langue maternelle de certains étudiants. En effet, certains étudiants doivent suivre des cours d'alphabétisation non pas parce qu'ils sont complètement analphabètes dans leur langue, mais parce que l'alphabet de celle-ci est très différent de celui du français et que cela leur rend les choses plus compliquées.

Tout comme Bernard, Denise n'avait à sa disposition ni programme à suivre pour la préparation de ses cours, ni manuel. Elle préparait elle-même ses exercices et m'a confié tenter le plus possible de ne pas se limiter à des exercices photocopiés de livres : elle préférerait créer elle-même les activités.

### **3.2 Instruments de collecte de données**

Le premier instrument que nous avons utilisé pour faire la sélection de nos participants est un questionnaire démographique adapté à nos participants (*voir* Appendice B). Au départ, nous avions prévu ce questionnaire pour faire un tri parmi les enseignants et ne choisir que ceux qui répondaient à nos critères, mais, comme nous l'avons indiqué précédemment, cela a été inutile puisque seulement quatre enseignants ont manifesté leur intérêt pour participer à cette recherche. La première section comprenait des questions nous permettant de recueillir des renseignements généraux sur le participant : nom et prénom, adresse complète, numéro de téléphone, adresse de courriel et lieu d'enseignement. La deuxième section contenait des questions sur l'âge et le sexe du participant, de même que sur les langues parlées : la langue maternelle, les autres langues comprises et parlées, la langue d'enseignement, les langues parlées en dehors des cours sur le lieu d'enseignement et les langues parlées à la maison. Dans la troisième partie, nous avons posé des questions plus pointues sur l'expérience d'enseignement dans les domaines suivants : français langue seconde (primaire/secondaire), français langue seconde aux adultes, alphabétisation aux adultes, alphabétisation en français langue seconde d'adultes immigrants allophones et autre type d'enseignement. Cette section comportait également des questions sur le nombre total d'années d'enseignement, la date d'obtention et le type de brevet de même que le ou les lieux d'enseignement du participant au cours de sa carrière : organismes communautaires, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), commissions scolaires,



cégeps, universités, écoles privées, autres. Finalement, la dernière partie nous a permis de savoir combien d'années le participant a enseigné à chaque endroit.

Pour nos observations en classe, comme complément des enregistrements que nous avons faits et dont il sera question ci-dessous, nous avons utilisé un journal d'observation (voir Appendice C) afin de noter tout ce qui était pertinent à notre étude. Nous nous sommes inspirée de la grille d'observation utilisée par Carullo (1999). En haut, nous avons laissé un espace pour pouvoir inscrire le nom de l'école où nous faisons l'observation, le nom de l'enseignant, la date, le nombre d'étudiants présents dans la classe, le numéro de l'observation (la première ou la seconde) ainsi que le numéro de la page pour cette observation. Puis, nous avons fait quatre colonnes. Les trois premières sont l'heure de début de chaque activité, le nom des activités et l'organisation de la classe. Toutefois, après la première observation, nous nous sommes rendu compte que les deux dernières catégories ne nous étaient que très peu utiles, puisque de toute façon l'enregistrement audio nous permettait de connaître les activités en cours et l'organisation de la classe sans avoir besoin de les noter. Nous avons donc laissé le journal tel quel, mais sans plus utiliser la deuxième et la troisième section. Finalement, la quatrième colonne a été dédiée à tout ce qui se passait en classe. Il s'agissait en fait d'une colonne vide dans laquelle nous écrivions tous les gestes de l'enseignant, les outils utilisés, les réactions des apprenants, etc., en plus d'inscrire, pour chaque entrée, à combien de minutes du début de l'enregistrement elle avait eu lieu. Cela nous a permis de nous retrouver plus facilement au moment de la transcription. Effectivement, comme nous l'avons mentionné, au cours de l'observation, nous avons enregistré tout ce qui se passait.

Pour la troisième étape de notre cueillette de données, nous avons tout d'abord pensé à faire une entrevue individuelle avec chaque enseignant pour aller plus en profondeur avec eux et être plus en mesure de comprendre pourquoi les enseignants utilisent une stratégie plutôt qu'une autre, dans une situation donnée (Boutin, 1997). Toutefois, peu avant le début de notre cueillette de données, nous avons eu la chance de découvrir une autre méthode d'entrevue : l'analyse de construits. Pour ce faire, nous avons eu besoin d'une feuille de papier pour inscrire notre question, de petits cartons sur lesquels les participants ont pu écrire

eux-mêmes leurs stratégies, de crayons, d'une enregistreuse et d'une caméra numérique pour prendre une photo du construit à la fin.

L'analyse de construits a été développée par Jacques M. Chevalier de l'Université Carleton d'Ottawa d'après le Personal Construct Psychology de George Kelly (Chevalier, 2004). Nous avons favorisé cette méthode plutôt qu'une méthode plus traditionnelle d'entrevue puisqu'elle nous permettait d'éviter le plus possible les biais que comportent les entrevues traditionnelles. En effet, l'analyse de construits ne part pas de questions toutes faites, mais cherche plutôt à faire parler le participant et à lui faire trouver par lui-même les éléments qui composeront la grille finale du construit. Cette grille se compose des éléments suivants : un domaine (en ce qui nous concerne, les stratégies d'enseignement), des éléments (les différentes actions, gestes, outils, etc., utilisés en classe et rapportés par nos participants), des critères ou construits (des choses qui rapprochent ou différencient les différents éléments, par exemple le fait qu'ils soient efficaces ou non ou encore utilisés fréquemment ou non) et finalement les relations : il s'agit d'évaluer chaque élément par rapport aux construits selon une l'échelle de Likert allant de 1 à 5 (Chevalier, 2004). Nous expliquerons plus bas, dans les sections « Déroutement de la collecte de données » et « Analyse des données », comment nous avons procédé pour faire les analyses de construit et pour les analyser.

Mentionnons toutefois que les grilles obtenues grâce à l'analyse de construits, les RepGrid, permettent aux participants et aux chercheurs de se représenter de façon concrète un aspect de la réalité, et ce, en partant de similitudes et de différences entre les faits. C'est en effet à cela que servent les construits puisqu'ils consistent en des paires polarisées, par exemples *rarement* et *souvent* : toute façon d'interpréter la réalité trouve son contraire. Les RepGrid présentent donc la réalité des participants, celle qu'ils vivent quotidiennement, puisque ce sont eux qui construisent le sens, qui choisissent les construits et les éléments qui formeront leur grille. De cette façon, en comprenant mieux la réalité, les participants et les chercheurs peuvent mieux agir sur elle. L'analyse de construits peut se faire avec un seul participant ou avec un groupe de participants.

En ce qui concerne l'observation en classe nous a permis de trouver des réponses à notre première question de recherche portant sur les stratégies privilégiées par nos participants afin de favoriser l'apprentissage du français. Mais ce n'est que grâce à l'analyse de construits avec les participants que nous avons répondu à nos deuxième et troisième questions et que nous avons été en mesure de comprendre les motivations derrière l'utilisation des stratégies d'enseignement.

En ce qui concerne la validation de nos instruments, elle a été faite par notre directrice de mémoire.

### **3.3 Déroulement de la collecte de données**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour un mode de cueillette de données qui nous permettait une triangulation de celles-ci, soit les observations en classe, les données quantitative des analyses de construits et les données qualitatives de ces mêmes analyses de construits. Comme le mentionnent de nombreux auteurs, cette façon de faire est très efficace en recherche qualitative, surtout lorsqu'il s'agit d'un domaine qui a fait l'objet de peu d'études, comme le nôtre (De Ketele et Roegiers, 1996; Huberman et Miles, 1991; Pambianchi, 2003; Van der Maren, 1995).

Notre collecte de données s'est déroulée en quatre temps. D'abord, pour sélectionner les enseignants qui ont participé à notre étude, nous avons cherché dans Internet les coordonnées de tous les organismes communautaires de Montréal qui offraient des cours d'alphabétisation. Nous avons commencé cette recherche en novembre 2005. Nous avons contacté chacun des organismes pour demander si certains de ces cours étaient destinés spécifiquement aux immigrants allophones analphabètes. Lorsque c'était le cas, nous avons demandé s'il était possible de contacter les enseignants pour leur proposer de participer à notre projet de recherche. La plupart du temps, nous avons dû envoyer notre description du projet par Internet afin qu'une personne responsable du centre la remette aux enseignants. Malheureusement, cette façon de faire ne nous a permis de trouver qu'un seul participant. Nous avons alors, vers le mois de janvier 2006, élargi notre champ de recherche à la Commission scolaire de Montréal en utilisant toujours la même méthode de recherche. De

cette façon, un autre participant a manifesté son intérêt. Par la suite, en février 2006, notre directrice de recherche a envoyé des courriels à quelques personnes qu'elle connaissait afin de nous aider, ce qui a porté fruit : nous avons finalement trouvé deux autres enseignants.

Avant de nous rendre en classe pour nos sessions d'observation, nous avons voulu rencontrer individuellement les enseignants. Certains avaient déjà rempli par Internet notre formulaire démographique, d'autres préféraient le faire à la main lors de cette rencontre. Durant l'entretien, d'une demi-heure ou moins chaque fois, nous avons recueilli des informations sur le lieu d'enseignement du participant, son groupe d'étudiants, le matériel didactique utilisé, etc. C'est pendant cette rencontre que nous avons fixé un premier rendez-vous pour l'observation en classe. Nous n'avons pas enregistré cet entretien.

La troisième étape de notre cueillette de données est celle de l'observation en classe proprement dite. Pambianchi (2003), dans sa thèse de doctorat, soutient que l'observation directe est un mode de cueillette de données incontournable lorsqu'il s'agit de comprendre comment un enseignement se donne en salle de classe. C'est ce que nous avons fait. Nous désirions toutefois rester neutre durant cette observation, c'est pourquoi nous sommes devenue observatrice non participante des enseignants et de leurs stratégies (Jaccoud et Mayer, 1997). En plus des enregistrements, nous avons pris des notes pour avoir le plus de données possible, comme l'indique Van der Maren (1995), qui est d'avis que la prise de notes est essentielle, même avec des enregistrements. Comme nous l'avons indiqué plus haut lors de la description de notre grille pour la prise de notes, nous avons noté tous les changements d'activités, l'heure à laquelle ils avaient lieu (ou à combien de minutes du début de l'enregistrement ils avaient lieu puisque notre enregistreuse nous le permettait) ainsi que tous les gestes des participants. Notre attention s'est concentrée surtout sur les enseignants, objets de notre étude, mais également sur les réactions des étudiants.

Dans les prochaines lignes, nous indiquerons le temps passé en classe pour chaque observation de même que les dates de nos présences en classe. Pour André, la première observation a eu lieu le 15 février 2006 et a duré 86 minutes alors que la deuxième a eu lieu le 22 février 2006 et a duré 139 minutes. Nous sommes allée dans la classe de Bernard le 8 et

le 15 mars 2006, pour 87 minutes la première fois et 117 la seconde. Pour ce qui est de Carole, les présences en classe ont eu lieu les 13 et 28 mars 2006. La première fois, nous avons observé la classe durant 117 minutes et la deuxième, pendant 81 minutes. Finalement, nous sommes restée 177 minutes la première fois, soit le 6 avril 2006, dans la classe de Denise, et 59 minutes pour la seconde observation, le 7 avril 2006.

**Tableau 3.1** Temps d'observation en classe

Participants	Temps 1 <sup>ère</sup> observation (en minutes)	Temps 2 <sup>e</sup> observation (en minutes)
André	86	139
Bernard	87	117
Carole	117	81
Denise	177	59

Après avoir observé deux fois l'enseignement des participants, nous avons pris rendez-vous avec eux pour les analyses de construit. Ces rencontres ont eu lieu, dans la majeure partie des cas, le jour de la seconde observation. Voici les dates pour chacun des enseignants : le 23 février 2006 pour André, le 15 mars 2006 pour Bernard, le 28 mars 2006 pour Carole et le 7 avril 2006 pour Denise. Pour ce qui est du déroulement proprement dit de l'analyse de construits, nous avons tout d'abord lu la question de départ avec les participants : « Quelles sont les actions (gestes, paroles, outils, etc.) que vous posez dans le but d'aider vos étudiants, de favoriser leur apprentissage (mais pas les activités)? » Puis nous leur avons laissé quelques minutes pour écrire leurs réponses sur de petits cartons. Ces réponses sont devenues les éléments du construit des participants (Chevalier, 2004). Nous avons par la suite procédé à l'entrevue proprement dite : nous avons d'abord donné les deux mêmes construits à chacun des participants, comme le suggère Chevalier (2004), soit l'efficacité et la fréquence de leurs stratégies d'enseignement. Ces construits nous ont permis de répondre à nos questions de recherche. Les participants ont donné leur appréciation de chacune de leurs actions sur une échelle allant de 1 à 5, l'échelle de Likert. Lorsqu'ils ne le faisaient pas, nous



leur demandions de justifier leurs choix. Après ces deux critères, nous avons demandé aux enseignants de trouver eux-mêmes cinq ou six autres critères. De cette façon, nous avons évité de mettre des mots dans leur bouche. Nous avons isolé au hasard deux ou trois éléments et nous avons demandé de dire ce qui les différenciait ou ce qui les rapprochait. Finalement, quand les critères ont été trouvés, nous avons demandé encore une fois aux participants de juger leurs actions à partir de ces critères selon une échelle de 1 à 5. Ainsi, les participants ont pu eux-mêmes analyser les liens qui existaient entre leurs choix. Cette façon de faire permet de recueillir des données à la fois qualitatives (les discussions) et quantitatives (les analyses statistiques).

### **3.4 Analyse des données**

Pour la première partie de notre analyse, nous avons utilisé le logiciel *Rep IV RepGrid*, disponible sur Internet, sur le site de Jacques Chevalier (2004). Grâce à ce logiciel, il nous a suffi d'entrer les données de nos analyses de construit, à savoir les éléments, les construits ainsi que le chiffre correspondant à chacun d'eux. Nous avons ainsi obtenu l'analyse des grilles de chaque enseignant, analyses que nous présenterons dans la section « Résultats ». De plus, dans la section « Interprétation des résultats », nous regarderons de plus près les construits mentionnés par les participants, et nous ferons ainsi ressortir leur conception et leur définition d'une stratégie d'enseignement.

Par la suite, nous avons transcrit les observations en classe et les entrevues avec les participants en prévision de l'analyse. Durant cette étape, nous avons cherché à reproduire le plus fidèlement possible les paroles des participants et de leurs étudiants, comme le suggère Boutin (1997). Malheureusement, les paroles des étudiants étaient souvent incompréhensibles parce que plusieurs d'entre eux ne parlaient pas fort. Toutefois, ce problème ne s'est pas posé avec les enseignants : ils sont en effet habitués de parler fort pour être compris de tous. Lors de la retranscription, nous avons créé des fichiers séparés pour chaque observation et chaque entrevue en prenant soin d'indiquer la date de l'enregistrement. Nous avons aussi inclus entre parenthèses les gestes des enseignants, les rires, l'usage de matériel particulier, bref, tout ce qui était pertinent pour comprendre le déroulement de la classe. Lorsque des paroles étaient incompréhensibles, nous avons utilisé ce symbole : [...]. De la même façon, pour indiquer



une hésitation ou un silence, nous avons choisi respectivement ces deux autres symboles : ... et (...). Lorsque l'enseignant ou un étudiant insistaient sur une lettre ou une syllabe, nous les avons mises en gras et parfois aussi en majuscules, selon l'intensité de l'insistance. Finalement, pour indiquer les tours de parole, nous avons écrit en toutes lettres les noms correspondant aux participants lorsque c'était les enseignants qui parlaient et nous avons écrit « Étudiant » lorsqu'un étudiant parlait et « Étudiants » lorsque plusieurs étudiants parlaient en même temps.

Une fois les transcriptions terminées, nous avons utilisé le logiciel *Atlas.ti* pour les analyser. Il s'agit d'un programme créé pour analyser des données qualitatives textuelles, sonores ou visuelles. Notre choix s'est porté sur ce logiciel parce qu'il permet de coder, de sélectionner, de comparer et de noter les éléments des textes de façon à faciliter l'analyse. Il permet aussi de hiérarchiser les éléments, et c'est justement ce que nous avons besoin de faire pour créer notre classification des stratégies d'enseignement (<http://www.atlas.ti.de>). Nous n'avons créé dans *Atlas.ti* qu'un seul fichier contenant toutes les transcriptions de façon à nous permettre de pouvoir les comparer entre elles. Notre objectif était de coder toutes les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants afin de faire ressortir les caractéristiques communes aux enseignants. Pour choisir nos codes, nous nous sommes basée sur ce que nous ont dit les participants lors de l'analyse de construits : chaque élément qu'ils ont mentionné est devenu un code. En outre, l'analyse approfondie des propos de nos participants, surtout durant l'observation en classe, nous a permis de faire émerger d'autres codes, donc d'autres stratégies d'enseignement, qu'ils utilisent mais qu'ils ont peut-être oublié de mentionner durant l'entrevue. Nous avons analysé de deux à trois fois chaque transcription pour être certaine de n'avoir rien oublié.

Nous avons également demandé à une collègue de valider notre analyse. Nous lui avons bien expliqué chacun de nos codes et nous lui avons demandé d'analyser un échantillon significatif de texte. La comparaison entre les deux analyses a révélé qu'un peu plus de neuf codes sur dix étaient les mêmes, soit 91% d'entre eux.

Dans la section suivante, celle portant sur les résultats, nous définirons à l'aide d'exemples tous les codes, donc les stratégies, que nous avons utilisés pendant l'analyse avec *Atlas.ti* en commençant par ceux que les participants eux-mêmes ont mentionnés en entrevue, c'est-à-dire leurs éléments et leurs construits. Par la suite, à l'aide de tableaux, nous indiquerons combien de fois chacune des stratégies a été utilisée par les participants.

Durant la dernière étape de notre analyse nous avons procédé à une triangulation entre nos données pour savoir si ce que les enseignants font et ce qu'ils disent qu'ils font lorsque interrogés sur leur enseignement concordait. Lorsque ce n'était pas le cas, nous avons cherché à comprendre pourquoi grâce à nos corpus de transcription. Nous voulions également mettre en lumière les raisons expliquant pourquoi une stratégie était beaucoup plus utilisée que les autres, ou encore pourquoi un participant était le seul à utiliser ou à ne pas utiliser telle ou telle stratégie. Ces explications se trouvent dans la section « Interprétation des résultats ».

Finalement, toujours dans la section « Interprétation des résultats », à la lumière des stratégies mentionnées par les participants, de celles qu'a fait ressortir l'analyse et des classifications déjà existantes, comme celle de Collins, Stead et Woolfrey (2004) ainsi que celle de Germain et Netten (2004), nous avons pu construire notre classification des stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français des immigrants allophones adultes. Lorsqu'une stratégie pouvait s'insérer dans plus d'une catégorie, nous nous sommes basée sur ce qu'en a dit l'enseignant pour la classer, lorsque c'était possible (Hird et *al.* 2000). Sinon, nous l'avons insérée dans toutes les catégories auxquelles elle pouvait appartenir. Ce cas de figure s'est toutefois rarement présenté.

Avant de passer à la prochaine section, nous donnerons la définition de stratégie d'enseignement qui nous a guidée lors de notre analyse.

### **3.5 Notre définition de stratégie d'enseignement**

Pour notre définition de ce qu'est une stratégie d'enseignement, nous nous sommes basée sur celles de Germain et Netten (2004), de Hird et ses collaborateurs (2000) et de

Tardif (1992). Nous avons également pris en considération les classifications déjà existantes de ces stratégies de même que les propos de nos participants. Comme nous l'avons mentionné dans la section sur les stratégies d'enseignement, pour Germain et Netten (2004), une stratégie est une intervention ponctuelle de l'enseignant en classe dont le but est de faciliter l'apprentissage. Nous trouvons cette définition trop exclusive justement parce qu'elle exclut toutes les actions posées par les enseignants hors de la classe. Pour nous, au contraire de la définition de Germain et Netten (2004), une stratégie peut aussi bien avoir lieu en classe que hors de la classe. C'est le cas, par exemple, du fait de préparer à la maison du matériel adapté au niveau des étudiants ou de donner un soutien linguistique après la classe, comme nous l'a mentionné Carole.

À la lumière des classifications de stratégies d'enseignement de différents auteurs et de nos propres résultats, nous avons également pris en compte la définition de Tardif (1992), pour qui une stratégie d'enseignement est une séquence d'actions. En effet, pour reprendre le même exemple, préparer du matériel adapté n'implique pas seulement une action ponctuelle, mais beaucoup de réflexion, de lecture, etc. C'est pourquoi nous donnons la définition suivante de l'expression « stratégie d'enseignement » : « action ou suite d'actions dans laquelle s'engage un enseignant, qui a pour but de faciliter l'apprentissage des étudiants et qui peut avoir lieu en classe comme à l'extérieur de la classe. »

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Nous présenterons, dans le chapitre 4, les principaux résultats de notre analyse. Nous donnerons d'abord, pour chaque participant, les résultats obtenus respectivement avec les logiciels *RepGrid* et *Atlas.ti*. Puis, à la fin du chapitre nous ferons ressortir quelques résultats communs à tous les participants.

Dans cette section, nous présenterons, mais sans interpréter d'aucune façon, nos résultats. D'abord, ceux obtenus à l'aide du logiciel *RepGrid* quand nous avons analysé les analyses de construits. Nous expliquerons dans un premier temps les éléments et les construits de chaque participant avant d'aborder l'analyse factorielle comme telle avec le logiciel *RepGrid*. L'analyse factorielle nous permettra par la suite de mieux interpréter, pour chaque participant, les éléments, les construits de même que les relations entre eux.

Par la suite, nous décrirons les codes utilisés pour l'analyse, à l'aide d'*Atlas.ti*, des entrevues faites avec les participants. Nous désirons préciser ici que codes et stratégies d'enseignement seront utilisés comme des synonymes puisque les codes que l'analyse a fait

ressortir sont justement les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants. Pour chacun de ces codes, nous donnerons une brève définition de même que deux ou trois exemples afin de bien les illustrer. Après la présentation des stratégies d'enseignement, nous indiquerons combien de fois elles ont été mentionnées par les participants durant l'entrevue ou encore utilisées pendant les cours.

#### 4.1 Résultats obtenus avec *RepGrid*

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons d'abord analysé les entrevues à l'aide du logiciel *RepGrid*. Nous présenterons ici les résultats de cette analyse sous forme de statistiques descriptives. Pour ce faire, nous diviserons la section en quatre parties, une pour chaque participant, en prenant bien soin de décrire leurs éléments et leurs construits avant d'aborder les statistiques. Mentionnons que des similitudes de 80% et plus entre des éléments ou des construits sont considérées comme élevées. Nous tenons à ajouter, avant de commencer, que les éléments dont font mention les enseignants regroupent parfois plusieurs stratégies d'enseignement. Nous avons en effet dû faire une première classification des stratégies pendant l'analyse de construits. En effet, pour les analyses de construits, nous devons nous en tenir à un maximum de 10-12 éléments. Pour arriver à ce nombre lorsque les participants avaient mentionné trop d'éléments, nous leur avons donc demandé de regrouper ensemble tous les éléments, donc les stratégies, qui présentaient des similitudes. Ainsi, ce sont les participants eux-mêmes qui ont fait le recoupement. Cela nous aidera, tout comme les classifications déjà existantes (Collins, Stead et Woolfrey (2004); Germain et Netten, 2004), dans notre interprétation, quand viendra le temps de créer notre classification des stratégies d'enseignement puisque nous avons déjà un début de classification.

Nous désirons mentionner de nouveau que, outre les construits trouvés par les participants eux-mêmes, nous avons utilisé des variables indépendantes, soit les paires *plus efficace / moins efficace* et *plus fréquent / moins fréquent* pour chaque participant. Cela nous permettra d'avoir des variables de comparaison et de répondre à nos questions de recherche. D'autre part, rappelons que les éléments représentent les stratégies que les enseignants disent faire en classe, et que les construits en donnent les caractéristiques.

#### 4.1.1 André

Nous parlerons ici des éléments qui composent l'analyse de construits d'André, de même que des construits eux-mêmes et, finalement, nous présenterons l'analyse factorielle correspondant à ce qu'il nous a dit.

##### 4.1.1.1 Éléments

André a fait mention de six éléments durant l'entrevue, soit la *lecture*, la *phonétique*, la *pratique orale*, le fait de *garder l'intérêt*, le *vocabulaire* et le fait de *faciliter l'apprentissage* (voir figure 4.1). Avant de les expliquer en donnant pour chacun des exemples, nous tenons à dire qu'André avait écrit un très grand nombre d'éléments qu'il a dû par la suite réunir en catégories plus larges. Nous mentionnerons donc ici pour chacune des six grandes catégories ce qui la compose. Lors de notre analyse avec le logiciel *Atlas.ti*, dont nous parlerons dans la prochaine section, nous avons choisi de séparer tous ces éléments pour en faire des codes distincts et moins généraux. Nous les décrirons chacun en détail.

Pour André, l'élément *lecture* renvoie au fait de demander aux étudiants de lire quelque chose, tant de façon individuelle qu'en groupe. Pendant nos observations en classe, nous avons aussi été témoin de cette stratégie, comme en fait foi cet extrait :

André : On revient à la page de tantôt, et on fait la lecture. Tantôt, c'est moi qui ai fait la lecture, maintenant c'est vous qui lisez. La secrétaire, page 89. La secrétaire, page 89.

De même, durant l'entrevue, ce participant nous a expliqué que, par exemple, il faisait souvent faire des sketches à ses étudiants :

André : Oui, il y a les sketches, on peut tout simplement les lire pis les envoyer à l'avant pour jouer.

Mentionnons avant de passer au prochain élément que les textes lus sont variés : ils peuvent être les consignes ou les textes contenus dans le manuel utilisé par l'enseignant, des romans ou des journaux.



Le deuxième élément, la *phonétique*, renvoie à toutes les stratégies visant à faire maîtriser la phonétique du français par les élèves. André fait d'ailleurs un enseignement explicite de l'alphabet phonétique international (API) en classe :

André : Hier, nous avons travaillé les voyelles nasales. Vous voyez cette phrase-là elle est pleine de voyelles nasales. Il a ren-con-tré de nouveaux cli-ents (détache bien toutes les syllabes). Trois voyelles nasales, c'est difficile pour vous. Il a rencontré un nouveau client.

Pendant l'entrevue, André nous a de plus avoué être le seul dans son école à enseigner de cette façon l'API.

La *pratique orale*, troisième élément mentionné par André, renferme les stratégies qui ont pour but de faire pratiquer la langue, mais sans passer par la phonétique, ni d'autres disciplines linguistiques : utiliser un magnétophone, jouer des sketches, chanter et demander de faire de la « lecture musicale ». Voici deux exemples de ces stratégies tirés du corpus d'André :

André : Chapitre 2. La situation 4 que nous allons essayer de jouer. Avec un peu d'imagination (s'adressant à moi) : je suis partisan du théâtre sans décor! (Prend un bureau et le place au devant de la classe avec une chaise.) C'est parfait, ça. Bon, imaginez qu'ici (montre le bureau) il y a un plat avec des bonbons et des gâteaux. Par l'imagination, ok.

André : Décidément, cette phrase-là, elle est difficile. Vous allez reprendre avec moi ensemble : Il a rencontré...

Étudiants : Il a rencontré...

André : ...un nouveau client.

Étudiants : ...un nouveau client.

André : Il a rencontré un nouveau client.

Étudiants : Il a rencontré un nouveau client.

Le premier exemple, tiré de la deuxième observation, nous montre comment se passent les sketches tandis que le deuxième illustre la lecture musicale, pendant laquelle l'enseignant demande aux étudiants de lire tous ensemble un passage de texte.

André a mentionné le fait de *garder l'intérêt* comme quatrième stratégie. Il s'agit en fait de trouver des moyens pour maintenir l'intérêt des étudiants, comme dans ces exemples où il fait faire de la gymnastique aux étudiants et où il explique qu'il est important de varier les activités pour ne pas rendre monotone le temps passé en classe :

André : Bon parfait, parfait, parfait. Tout le monde debout! Tout le monde debout, on fait un peu de gymnastique.

André : Et subdiviser l'enseignement en différentes disciplines, c'est à la fois l'intérêt mais une façon d'apprendre aussi.

André peut aussi, pour garder l'intérêt, demander aux étudiants de travailler en équipes, les envoyer au tableau pour écrire ou faire des jeux.

*L'enseignement du vocabulaire* est le cinquième élément mentionné par le premier participant : sous cette catégorie se retrouvent des stratégies comme épeler des mots :

André : Argot, g-o-t. Vous entendez o, mais vous devez écrire g-o-t. Oscar, tu saisis de quoi il s'agit? Je dis argot, on écrit ot.

Ou encore utiliser le tableau pour écrire des listes de mots à apprendre :

Karine : Alors, utiliser le tableau pour apprendre le vocabulaire.

André : C'est probablement les mises à jour, ça, parce que en arrière je l'utilisais pour les antonymes et les synonymes et pour compléter leur liste qu'ils ont déjà commencée. Pcq au début, je donnais ces notions-là et au fur et à mesure qu'on va lire on va en trouver d'autres.

Voici un dernier exemple :

André : Est-ce que tout le monde comprend ça? La valentine, c'est l'amoureuse.

Nous avons voulu illustrer ici le fait que l'enseignement du vocabulaire peut aussi tout simplement se faire en expliquant de façon ponctuelle un mot inconnu.

Le dernier élément mentionné par André est le fait d'utiliser des stratégies pour *faciliter l'apprentissage* des étudiants, c'est-à-dire qui ont pour but de faciliter l'apprentissage, de donner une méthode d'apprentissage aux étudiants. En classe, nous avons été témoin du fait que l'enseignant fait faire de « petites interrogations », de petits examens, tous les jours à ses étudiants. De même, il essaie de leur faire prendre l'habitude d'utiliser deux couleurs pour leurs notes, question de voir plus facilement ce qui est le plus important, même si, de son propre aveu, cela ne semble pas fonctionner :

Karine : Utilisation de la double couleur au tableau. Jaune et blanc.

André : Mais j'ai eu ben de la misère, il y en a très peu qui le font dans leur cahier. Et nous, en principe, on dit, comme c'est des adultes, il ne faut pas les traiter comme des enfants, donc moi je leur ai dit, je leur ai dit pourquoi, s'ils ne le font pas, c'est leur problème.

Toujours pour faciliter leur apprentissage, André essaie aussi d'inculquer une méthode de travail à ses étudiants, soit l'usage de fiches dans un cartable :

André : Allez dans votre secteur des chants, nous allons prendre un chant. (Les étudiants cherchent dans leur cartable pour trouver la feuille.) Les chants, c'est dans le premier secteur de votre classeur, n'est-ce pas? Alors, nous allons prendre le chant thème.

Étudiant : Où est la lexicologie?

André : Lexicologie, attendez (cherche l'ordre dans son cartable), c'est le 5<sup>e</sup> dans votre classeur.

André nous a dit qu'il s'agit de l'apprentissage en général, mais il nous a aussi précisé qu'il met beaucoup l'accent sur l'apprentissage de l'écrit. Ainsi, pour l'analyse avec *Atlas.ti*, nous avons donc utilisé deux codes différents : *favoriser l'apprentissage* et *favoriser l'apprentissage de l'écrit*.

#### 4.1.1.2 Construits

Nous passons maintenant à la description des construits du premier participant, qui sont également les caractéristiques des stratégies d'enseignement selon cet enseignant. Il s'agit de stratégies qui sont plus ou moins du côté de *l'enseignant*, qui portent plus ou moins sur l'aspect *oral* du français, qui favorisent ou non *l'apport de connaissances*, qui permettent

plus ou moins de *saisir le sens d'un texte* et qui favorisent ou non une *forme ludique d'apprentissage* (voir figure 4.1).

André décrit le premier construit comme ceci : il s'agit d'une part des *stratégies qui se situent du côté de l'enseignant* et, d'autre part, de *celles qui se situent moins du côté de l'enseignant*, c'est-à-dire qu'elles impliquent aussi les étudiants. Plus concrètement, les stratégies du côté de l'enseignant sont des stratégies qui renvoient à « l'axe de l'enseignant, c'est l'approche pédagogique en tant que telle », comme nous l'explique André pendant l'entrevue, par exemple garder l'intérêt des étudiants et faciliter leur apprentissage. À l'inverse, la phonétique se situe moins uniquement du côté de l'enseignant, selon André.

Le deuxième construit d'André est la paire « *plus oral* », « *moins oral* ». Une stratégie d'enseignement très orale met l'accent sur l'aspect oral de la langue, sur la parole. C'est le cas de la lecture, bien sûr, mais aussi de la phonétique. Parmi les stratégies situées plus près de l'axe opposé, nommons le fait de faciliter l'apprentissage.

Le troisième construit renvoie à des stratégies d'enseignement qui permettent d'*apporter beaucoup de connaissances* et à celles qui *n'apportent pas beaucoup de connaissances*. Voici comment André décrit la connaissance :

André : Moi, quand je dis connaissance, je pense à connaissance encyclopédique, un savoir pour un savoir. De quoi qui est de l'ordre de la mémoire, je garde des choses.

Il peut donc s'agir, par exemple, de l'apprentissage du vocabulaire ou de la phonétique. Alors que la lecture et la pratique orale seraient plutôt du côté des stratégies qui apportent peu de connaissances.

Le quatrième construit, *saisir le sens d'un texte* renvoie à des stratégies d'enseignement qui permettent de *faire saisir le sens en continuité* ou qui ne permettent pas de *faire saisir le sens en continuité*. C'est le cas notamment quand l'enseignant fait lire un texte et pose des questions sur ce texte, ou encore quand il enseigne le vocabulaire :

A : On peut dire que le vocabulaire aide à mieux saisir le sens d'un texte. Aide à mieux lire, si le mot est connu, l'élève peut... déjà même s'il n'est pas capable, quand il connaît le mot, il va le prononcer correctement sans faire un effort de lire un l, un c, un...

À l'opposé, selon André, nous pouvons dire que la phonétique, de même que le fait de garder l'intérêt et de faciliter l'apprentissage ne sont pas les stratégies les plus adaptées pour faire saisir le sens d'un texte.

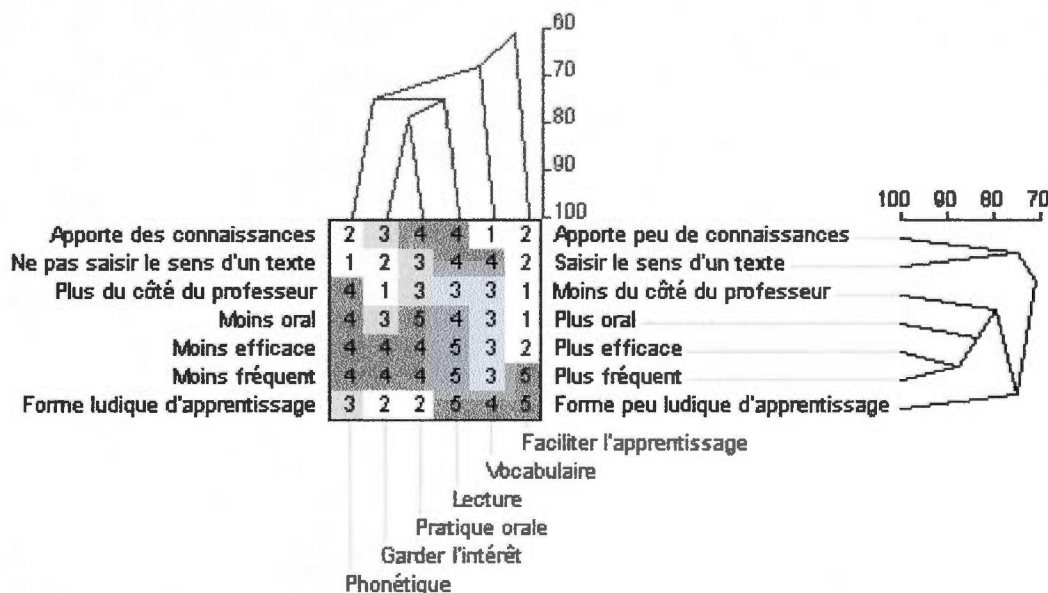
Finalement, le dernier construit caractérise les stratégies d'enseignement qui permettent une *forme ludique d'apprentissage* et celles pour lesquelles ce n'est pas le cas. Celles qui permettent une forme ludique d'apprentissage sont celles que privilégie André :

André : Ils aiment tellement jouer les sketches que même je me suis dis que l'an prochain... je trouve qu'ils apprennent plus là que l'enseignement grammatical, j'ai presque abandonné la grammaire comme enseignement plus systématique parce qu'on avait un programme.

Comme il en est question dans cet extrait de l'entrevue, il peut s'agir des stratégies d'enseignement liées à la pratique orale ou de celles pour garder l'intérêt des étudiants. Toutefois, la lecture et le fait de faciliter l'apprentissage sont considérés comme très peu ludiques par André.

#### 4.1.1.3 Analyse factorielle

Figure 4.1 RepGrid d'André



Comme nous le voyons sur la figure 4.1, tirée de l'analyse avec *RepGrid*, en ce qui concerne les éléments, écrits tout en bas, *garder l'intérêt* et la *pratique orale* sont semblables à environ 80%. Ce qui les différencie est le fait que la pratique orale est plus orale que garder l'intérêt et que ce dernier est plus du côté du professeur. De la même façon, deux autres éléments, la *phonétique* et la *lecture*, ont des caractéristiques semblables à approximativement 75%. Ce qui les différencie le plus est que la lecture apporte plus de connaissances que la phonétique, selon André, qu'elle permet de saisir le sens d'un texte contrairement à la phonétique et qu'elle est une forme ludique d'apprentissage.

La même analyse peut se faire pour les construits, situés de chaque côté du tableau. La paire *plus fréquent* et *plus efficace* présente un pourcentage d'environ 90% de similitude. Seul l'élément faciliter l'apprentissage a un chiffre différent pour ces deux construits : selon André, il est fréquent, mais peu efficace. Cette même paire de construits partage avec l'*oralité* et le « *côté du professeur* » un taux de similitude autour de 80%. Encore une fois, des différences sont notables pour l'élément faciliter l'apprentissage et pour la phonétique.



Finalement, *apporter des connaissances* et *saisir le sens* d'un texte sont semblables à près de 75%. Ils divergent surtout pour le vocabulaire, et un peu pour la phonétique, la pratique orale et le fait de garder l'intérêt.

#### 4.1.2 Bernard

Pour ce qui est de Bernard, nous procéderons de la même façon qu'avec André. Nous parlerons donc des éléments mentionnés par Bernard durant l'analyse de construits, de même que de ses construits. Nous concluons en présentant l'analyse factorielle correspondant à ce qu'il nous a dit.

##### 4.1.2.1 Éléments

Tout comme André, Bernard a fait mention de six éléments, donc stratégies : le *rire*, le *mime*, la *parole*, les *images*, la *tasse* et les *explications dans la langue maternelle ou dans une autre langue que le français* (voir figure 4.2).

Comme nous l'a mentionné Bernard durant l'entrevue, le *rire* ou l'usage de l'humour est son point fort, ce qu'il explique de cette façon :

Bernard : Je pense que c'est un aspect de mon cours que les étudiants aiment beaucoup parce que des fois les étudiants me disent dans votre cours on ne s'ennuie pas. Puis moi, je dis, c'est ça qui compte. Mais c'est sûr qu'on favorise l'apprentissage aussi, mais apprendre le français, ça peut être quelque chose de tellement plate qu'on est aussi bien de rigoler. Parce qu'un cours de langues, ça peut être plate tu sais quand tu fais ça... alors si tu rigoles... Pas nécessairement avoir toujours des contenus drôles, mais simplement de faire passer ça en riant.

Lors de notre passage en salle de classe pour l'observation, nous avons été témoin de cet exemple où Bernard montrait aux étudiants à donner des directions dans la rue :

Bernard : Ok, on recommence, allez, allez. Vous allez sur la rue Durocher, tout droit

Étudiant : [...] Jean-Talon

Bernard : Jusqu'à Jean-talon, ok

Étudiant : Vous tournez à droite

Bernard : Tournez à droite (Rire parce que l'enseignant va trop loin avec ses doigts sur le tableau en suivant la rue qu'il a dessinée.)

Étudiant : Juste un peu

Étudiant : Jusque...

Bernard : Eh, je suis fatigué (il est rendu à la porte et continue d'avancer les doigts), je suis rendu à Côte-des-Neiges (rires de tous).

Pendant les deux observations nous avons vu de nombreux autres exemples d'utilisation de l'humour de la part du deuxième participant.

Le deuxième élément mentionné par Bernard est le *mime*. Selon lui, le mime et aussi les gestes sont très utiles lorsque vient le temps d'expliquer des choses difficiles ou abstraites aux élèves, pour leur faire comprendre qu'ils viennent de commettre des erreurs ou tout simplement pour illustrer ce qu'il dit. Nous avons assisté à de nombreuses utilisations du mime pour faire comprendre à un étudiant qu'il s'est trompé :

Bernard : Mais par exemple, il y en a une aujourd'hui qui me dit : "Enseignant, je suis un problème." Là, je fais ouille! (fait le geste de se tenir l'oreille), comme ça, en voulant dire aille! ça fait mal à mon oreille! Ou faire comme, quand il y en a un qui fait une phrase tout croche, je vais faire comme : "Ok, regardez, ça c'est votre phrase (fait le geste de se mettre croche)." Comme ça heeeeeee en voulant dire heille, c'est tout croche.

Nous avons aussi plusieurs exemples du mime et des gestes en tant qu'illustration :

Bernard : À pied. Je cherche une personne qui vient à l'école à pied (montre son pied).

Malheureusement, nous ne retrouvons pas d'exemple du premier usage dans notre corpus, puisque l'enseignant n'a pas eu besoin d'utiliser le mime dans ce contexte.

La parole est le troisième élément dont a parlé Bernard. Il a en fait regroupé sous cet élément tout ce qui est lié à l'usage de la parole en classe. Notre participant nous a bien expliqué pourquoi l'usage de la parole était très important et faisait, selon lui, partie de ses stratégies d'enseignement :

Bernard : La parole! Qu'est-ce que j'avais mis en dessous de ça, moi? La répétition, poser des questions, encouragements... C'est bien important. Il faut répéter, il faut répéter, mais là je parle plus spécifiquement avec le groupe que j'ai, qui est un

groupe d'Alpha 2, c'est-à-dire des gens qui ont de la difficulté à lire et à écrire, des fois juste à écrire, et dont l'apprentissage est lent. Donc, ils apprennent pas vite pis ils apprennent souvent pas très bien, donc c'est important pour moi de répéter, c'est important d'aller les chercher, de poser des questions, de brasser la sauce, parce que si je ne brasse pas la sauce, la sauce colle. Donc il faut toujours comme brasser la sauce, poser des questions sur ce qu'on a vu, revoir, revenir en arrière, aller par en avant. Pis, évidemment, c'est un cours de langue, donc la parole est importante. Si c'était un cours d'écrit, ça va peut-être, mais là la parole est importante. Pis je veux les faire parler et je leur dis des fois, pour vous, c'est ça qui est important, parler, parler, parler... parler, parler et aussi parler. Tu sais, c'est ça qui est important parce qu'ils ont peur de parler. Pis je leur dis souvent dans la classe, si vous ne parlez pas maintenant, quand est-ce que vous parlez?

Comme ce fut le cas avec André, pour l'analyse avec *Atlas.ti*, nous avons choisi de séparer cet élément en trois codes, ceux-là mêmes dont a parlé Bernard : poser des questions, répéter et encourager.

Le quatrième élément mentionné par Bernard est l'usage des images. Lors de notre passage en classe, nous avons été témoin de son usage. L'enseignant a apporté une bande dessinée sans texte et a demandé aux étudiants de dire ce qu'ils voyaient dans chaque bulle :

Bernard : Alors, hier, nous sommes, où est-ce que nous sommes hier, à quelle image?

Étudiant : Numéro 3

Bernard : Hier, nous sommes au numéro 3 et au numéro où est-ce qu'ils sont? Où est-ce qu'ils sont,

Lamie<sup>4</sup>? Où est-ce qu'ils sont?

Étudiant : dans un magasin, elles sont... elles sont en magasin

Bernard : Elles? Ce sont des femmes? Ce sont des femmes?

Étudiants : [...]

Bernard : Ah!

Étudiant : Ils sont

Bernard : Ils sont au magasin, ok, ils sont au magasin, la question, c'est... [...] C'est comme à l'école avec les petits enfants, Marie, vous, vous riez, hein! Qui est la personne à gauche?

Bernard : Sur l'image no 3, qui est la personne à gauche?

Étudiante : homme

Bernard : C'est un homme, ok. Qui est l'homme, c'est qui, cet homme?

Étudiante : Son papa [etc.]

---

<sup>4</sup> Tous les noms des étudiants ont été modifiés.

Bernard nous a toutefois précisé en entrevue que cette stratégie a surtout pour but de favoriser l'usage de la parole, que sa finalité est d'amener à la parole et, qu'en ce sens, il ne l'utilise pas très souvent.

Bernard se sert également souvent d'une autre stratégie d'enseignement en classe : une tasse pour inciter les étudiants à parler en français. Si un étudiant parle dans une autre langue, il doit mettre 0,25\$ dans la tasse. Souvent durant notre présence il en a fait usage, par exemple comme dans cet extrait de la deuxième observation :

Étudiant : L'enseignant una ves est gentil et una altra ves est méchant.

Bernard : Hey hey! Una ves, 25 cents, una altra ves, un autre 25 cents (prend la tasse).

De l'aveu de Bernard, la tasse fait office de police pour maintenir l'ordre et empêcher les étudiants de parler entre eux une autre langue. En effet, chaque fois qu'ils sont surpris à ne pas parler en français, ils doivent donner 0,25\$.

Finalement, le dernier élément dont a parlé Bernard est le fait d'expliquer dans la langue maternelle des étudiants ou dans une autre langue que le français. Pendant notre présence en classe, il a notamment expliqué une notion de grammaire en espagnol pour un étudiant qui avait de la difficulté à comprendre.

Le deuxième participant précise qu'il n'utilise pas très souvent une autre langue, mais que cela permet parfois d'expliquer en un seul mot des notions complexes. Toutefois, l'aspect le plus important de l'usage de cette stratégie est le fait que cela permet de créer un lien entre les étudiants et l'enseignant : « En plus, ça donne l'impression au gens : Heille, wow, il connaît dans ma langue, wow, heille! Ça crée comme un intérêt de leur part quand ils savent que je connais leur langue. Donc c'est pour ça que je le fais, pour aider, mais en même temps pour créer un lien », nous a-t-il confié durant l'entrevue. Précisons que Bernard parle des langues inusitées telles que l'ourdou et le mandarin.

#### 4.1.2.2 Construits

Passons maintenant aux construits trouvés par Bernard quand nous lui avons demandé de faire ressortir ce qui est similaire et différent pour des groupes de deux ou trois éléments. Il y en a cinq : ils caractérisent des stratégies qui sont *drôles* ou qui ne le sont pas, qui sont plus ou moins *verbales*, qui sont un *support pour une autre stratégie* ou qui ne le sont pas, qui sont *visuelles* ou non visuelles ou qui permettent ou non de *créer une atmosphère confortable en classe* (voir figure 4.2).

Le premier construit de Bernard renvoie à des stratégies qui sont *drôles* ou qui ne sont pas drôles. En fait, il s'agit de stratégies qui misent sur l'humour pour favoriser l'apprentissage des étudiants :

Bernard : Ça j'avoue que c'est quelque chose qui est important dans mon cours. Ben ça dépend de la personnalité aussi, je dis pas je veux être drôle parce qu'il faut être drôle en classe. C'est juste parce que j'aime rire en général pis je trouve que c'est plus drôle quand on rit! (Rires)

Comme nous pouvons le constater dans cet extrait, c'est essentiel pour Bernard. Le rire, le mime et la tasse sont des stratégies qui misent beaucoup sur l'humour, tandis que les images et le fait d'expliquer dans la langue maternelle ne sont pas très drôles.

Le deuxième construit est formé de la paire d'opposés *non verbal/verbal*, soit les stratégies d'enseignement qui n'utilisent pas le langage pour favoriser l'apprentissage ou, au contraire, qui mettent l'accent sur le langage. Bernard donne comme exemples de stratégies non verbales le rire et le mime, tandis que l'usage de la parole et le fait d'expliquer dans une autre langue sont plus du côté verbal.

Les stratégies qui sont des *supports communs à d'autres stratégies* constituent le troisième construit. Pour Bernard, c'est surtout le rire qui a comme caractéristique d'être un support à une autre stratégie d'enseignement. Dans l'extrait suivant, l'enseignant nous l'explique en mettant en relation le rire et la tasse :

Bernard : Ben, j'essaie de faire passer la tasse avec humour parce que la tasse, c'est la police et ça pourrait être très plate. Je pourrais le faire d'une façon plate : vous

pouvez pas parler dans la classe, pis si vous parlez, c'est ça! Mais j'essaie toujours de le faire en riant. [...] Ben, comment on pourrait dire ça, l'humour aide à faire passer la pilule? C'est ça l'idée.

Mentionnons également l'usage de la parole et le mime qui sont des supports pour d'autres stratégies, alors que les images et le fait d'expliquer dans une autre langue ne le sont pas.

L'avant-dernier construit renvoie à des stratégies qui ont comme caractéristique de mettre l'accent sur le côté *visuel* ou, à l'opposé, *non visuel*. Le mime et les images sont du côté visuel, tandis que le rire, la parole et expliquer dans une autre langue sont du côté non visuel.

Finalement, Bernard a mentionné la *création d'une atmosphère confortable* comme cinquième et dernier construit. Il fait référence à des stratégies qui permettent de créer un climat de confiance dans la classe, de mettre les étudiants à l'aise afin de favoriser leur apprentissage. C'est le cas notamment du rire, encore une fois, mais aussi et surtout, selon Bernard, du fait de parler plusieurs langues :

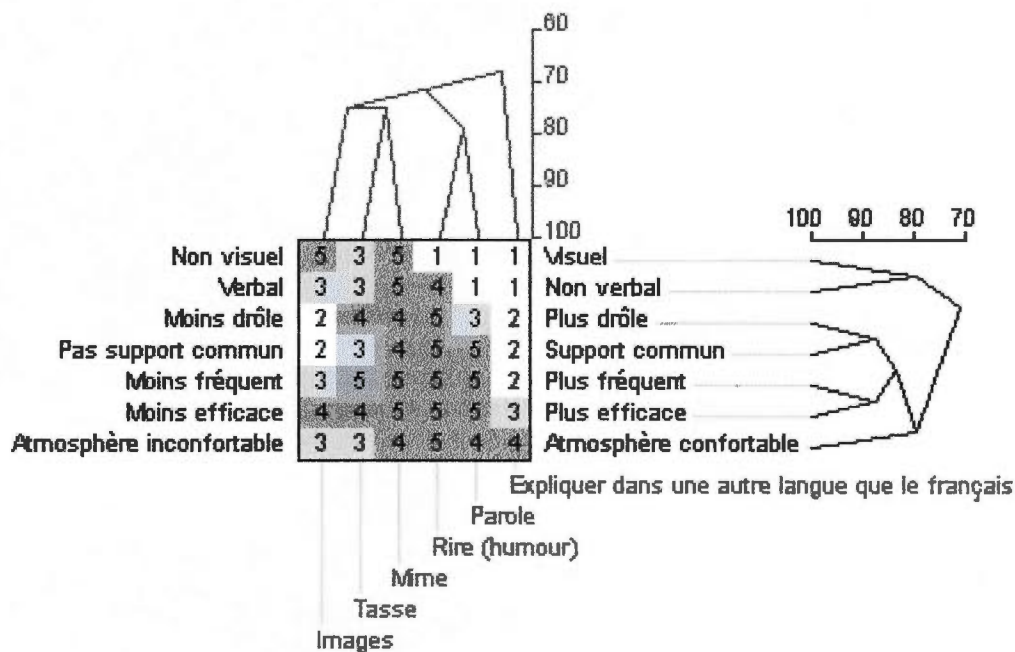
Bernard : Le fait au moins qu'ils sachent que je parle leur langue, ça crée toutes sortes de liens à toutes sortes de niveaux pis je trouve que ça aide à créer une atmosphère, une ambiance dans la classe.

À l'opposé, les images et la tasse sont les stratégies qui permettent le moins de créer une atmosphère confortable.



## 4.1.2.3 Analyse factorielle

Figure 4.2 RepGrid de Bernard



La figure 4.2 montre clairement que, en ce qui concerne l'analyse de construits de Bernard, les éléments *parole* et *rire* forment une paire à un peu plus de 80%, que *mime* et *tasse* sont semblables à près de 75%, mais qu'un troisième élément, *images*, s'ajoute à ce duo en modifiant très peu le taux de similitude, qui chute un peu. Ce qui différencie le *rire* de la *parole* est le fait que le rire est plus drôle et qu'il est souvent non verbal, par exemple lorsqu'il prend la forme de gestes ou de mimes. De son côté, la *tasse* est moins visuelle que le *mime* et les *images*. Également, le *mime* est non verbal si nous le comparons à la *tasse* et aux *images* et les *images* sont moins drôles que la *tasse* et le *mime*.

Pour ce qui est des construits, trois paires se détachent clairement : *visuel* et *verbal* avec approximativement 80% de similitude, *drôle* et *support commun*, de même que *fréquence* et *efficacité*, tous deux avec un pourcentage de près de 90%. La première paire varie surtout pour les éléments rire et images : les images sont plus non visuelles que verbales et le rire est plus visuel mais très peu verbal. Les construits *drôle* et *support commun* sont

différents surtout en ce qui concerne l'élément parole. Finalement, *fréquence* et *efficacité* divergent un peu pour les éléments expliqués dans une autre langue que le français et images.

#### 4.1.3 Carole

Nous décrivons maintenant les éléments et les construits qu'a fait ressortir Carole lors de l'analyse de construits. Par la suite, tout comme pour les deux précédents participants, nous parlerons de l'analyse factorielle obtenue grâce au logiciel *RepGrid*.

##### 4.1.3.1 Éléments

Carole a mentionné plus d'éléments que les participants précédents, soit neuf : *illustration, mime, jeu, répétition, soutien linguistique après la classe, dessin, vidéo, document authentique* et *sortie*. Nous n'avons pas eu besoin ici de regrouper plusieurs éléments sous une catégorie plus large, donc chaque élément représente bel et bien une seule stratégie d'enseignement (voir figure 4.3).

Tout comme Bernard, Carole a mentionné l'usage des *images* comme stratégie d'enseignement. Durant la première observation, Carole s'est servie d'une grande affiche collée au mur :

Étudiant : Mango.

Étudiant : Ah, mangue! (L'enseignante va montrer une mangue sur une affiche sur le mur.)

Étudiant : Oui, mangue.

Dans le cas de Carole, les illustrations peuvent donc être autant des images prises dans des livres que de grandes affiches portant sur un seul sujet. Nous avons d'ailleurs remarqué, lors de notre passage en classe, que plusieurs affiches, portant entre autres sur les différents aliments, ornent les murs.

Nous passons maintenant au deuxième élément de Carole, le *mime*. Il peut servir à illustrer ce que l'enseignante est en train de dire :

Carole : Ok, heu... Mina, qu'est-ce que tu mets sur ton pain le matin?

Étudiante : [...]

Carole : Tartiner (fait le geste), qu'est-ce que tu mets sur ton pain le matin?

Le mime peut aussi servir à corriger les étudiants. En fait, cet élément recoupe sensiblement la définition de Bernard, puisqu'il en a lui aussi parlé, et l'usage qu'il en fait.

L'élément suivant est le *jeu* comme stratégie d'enseignement :

Carole : Ah, ben là, une multitude de jeux. J'aime beaucoup le jeu parce que ça permet vraiment de mettre en action, pis sans trop s'en rendre compte. Ils apprennent par le jeu aussi. Il y a des jeux de devinettes, toutes sortes, il y en a beaucoup des jeux, j'ai fait des jeux avancés sur des cartes, des jeux, on en a fait plein, plein, plein.

Le jeu est donc une stratégie qui permet de mettre en action et de faire réviser les notions déjà apprises, comme nous l'explique l'enseignante dans l'extrait précédent tiré de l'analyse de construits.

Le quatrième élément est la *répétition*. Pour Carole, il s'agit d'une stratégie d'enseignement très importante, comme elle nous l'a confié durant l'entrevue, tout en donnant des exemples :

Carole : la répétition, reprendre c'est très important, comme lorsque j'ai commencé ce matin, avec eux surtout, répétition, j'ajouterais répétition sous différentes formes. Pis pas toujours le même style d'exercices à faire, retourner de différentes façons, comme par exemple les syllabes, ce matin c'était comme ça, une autre fois, je vais les écrire au tableau avec des carrés que je fais au tableau avec plein de syllabes, je dis vache donc il faut qu'ils trouvent le va, il faut qu'ils trouvent le che et qu'ils écrivent. Ce matin, c'était des papiers avec des équipes, une autre fois, ça va être d'une autre manière. Les adjectifs possessifs qui vont être répétés demain et après demain et vendredi d'une autre manière. Ils vont... par exemple, ce qu'on a vu avec les aliments, on a vu je mange du, je mange des, ben avec les animaux ça va être revu, on revisite. Avec le cheval, ça va être le cheval mange du, la vache mange du

Karine : Donc dans différents contextes.

Carole : C'est ça parce que des fois ça allume sur d'autres choses.

Ainsi, pour l'enseignante, il faut répéter sans cesse les mêmes choses, mais de différentes manières et en faisant faire des exercices variés.

Le cinquième élément est le fait d'offrir du *soutien linguistique* aux étudiants après la classe. Carole reçoit trois ou quatre étudiants à la fois afin de les aider de façon plus personnelle et individuelle. Elle est la seule à nous avoir mentionné cette stratégie d'enseignement et nous n'en avons pas été témoin durant les observations en classe.

L'élément suivant est l'usage du *dessin*. Un peu comme pour les illustrations, le dessin sert à expliquer quelque chose, mais puisqu'il est une création de l'enseignante, il sert aussi lorsque l'illustration « idéale » est introuvable. Pour Carole, c'est une stratégie très utile, surtout avec des étudiants en alphabétisation. Elle l'a d'ailleurs utilisée très souvent lorsque nous étions en classe avec elle, comme dans cet extrait où elle voulait expliquer les différentes parties d'un cheval :

Carole : Là, j'ai quelque chose de très difficile à dessiner, alors ne riez pas de moi!  
Ok?

(L'enseignante dessine un cheval au tableau.)

Carole : Mais comme je vous ai déjà dit, c'est mon animal préféré. Mais c'est très difficile à dessiner. Ok, ah mon Dieu! Ah mon Dieu!

Étudiant : Cheval

Carole : Oui (elle continue de dessiner).

Le septième élément auquel fait référence Carole est l'usage du *vidéo* pour faire pratiquer l'écoute. L'enseignante ajoute qu'elle choisit les vidéos en fonction des thèmes à l'étude. Lorsqu'elle parlait d'alimentation, elle avait trouvé des vidéos sur la cuisine de divers pays. Puis, lorsque nous étions en classe pour observer, elle a fait passer un petit film racontant l'histoire d'un garçon argentin et de son cheval, puisque le thème à l'étude à ce moment de l'année était les animaux.

Un autre élément mentionné par Carole est l'usage de *documents authentiques* :

Carole : On a cuisiné en bas dans la cuisine. On a fait un gâteau aux carottes. J'ai justement choisi une recette où il y avait râper, éplucher, parce qu'un gâteau aux carottes, ça répondait à ça, tsé. Râper, éplucher, brasser, ajouter, réchauffer. Tous les verbes qu'on avait vus étaient là et aussi tous les contenants, les ustensiles et tout, ça fait que ça faisait une super belle révision en vrai.



L'enseignante nous a donné cet exemple durant la première observation en classe. Elle est venue nous parler un peu à voix basse pendant que ses étudiants travaillaient en équipes.

Le dernier élément de la troisième enseignante concerne les sorties. Il s'agit de sorties reliées aux thèmes à l'étude. La participante nous a confié, en entrevue, qu'elle n'aime pas faire des sorties gratuites : « Il faut que ce soit relié au thème, il faut qu'il y ait un rapport avec le cours, absolument. » Pour elle, il est important que, lors des sorties, les étudiants ne se parlent pas qu'entre eux, mais soient forcés de parler avec des francophones, comme c'est le cas lorsqu'ils vont à l'épicerie ou au Village d'antan de Drummondville.

#### 4.1.3.2 Construits

Nous parlerons maintenant des construits qui ont émergé pendant l'entrevue avec Carole. Ils sont au nombre de six. Ils caractérisent des stratégies d'enseignement qui sont *interactives* ou *non interactives*, qui *favorisent l'action* ou qui sont *passives*, qui permettent *d'approfondir la matière* ou qui ne le permettent pas, qui sont *individuelles* ou *non individuelles*, qui ont un *côté académique* ou *non académique* et qui sont *spontanées*, c'est-à-dire improvisées en classe ou au contraire *préparées à l'avance* (voir figure 4.3).

La première paire de construits renvoie à des stratégies d'enseignement qui permettent une grande *interaction* entre les étudiants ou encore entre les étudiants et l'enseignant ou qui permettent *peu d'interaction*. Selon Carole, le jeu, la répétition, le soutien linguistique après la classe, les documents authentiques et les illustrations favorisent beaucoup l'interaction. À l'opposé, le mime, le dessin et le vidéo sont considérés comme des stratégies moins interactives.

Le deuxième construit, constitué de la paire *actif/passif*, renvoie à des stratégies d'enseignement qui favorisent l'action chez les étudiants. C'est très important pour Carole en raison des études qu'elle a faites par le passé :

Carole : Moi, j'ai un passé... j'étais prof de danse avant, j'ai fait un certificat en danse. [...]

Pour elle, des stratégies comme les sorties de même que les jeux et l'usage de documents authentiques incitent les étudiants à être très actifs, alors que ce n'est pas le cas avec le mime, puisqu'il est fait par l'enseignant.

Le construit suivant renvoie à des stratégies qui permettent d'*approfondir* la matière, de la décortiquer, d'insister ou qui ne permettent pas d'approfondissement. En fait, il s'agit de stratégies d'enseignement qui viennent après avoir déjà vu la matière, comme renforcement. C'est le cas du jeu, de la répétition, du soutien linguistique, des documents authentiques et des sorties. À l'opposé, selon Carole, le mime, l'illustration et le dessin viennent plutôt au début pour expliquer la nouvelle matière, alors ce ne sont pas des stratégies qui permettent un approfondissement.

La paire d'opposés *plus individuel / moins individuel* ne fait pas référence, d'après la définition de Carole, à des stratégies qui mettent l'accent sur le travail individuel ou de groupe. En effet, pour elle, les stratégies individuelles sont celles qui tiennent compte des besoins individuels des étudiants. Nous devons mentionner ici que toutes les stratégies utilisées par Carole se trouvent du côté individuel de l'axe.

Le cinquième construit est formé de la paire *plus académique / moins académique*. Pour Carole les stratégies d'enseignement académiques font référence à celles de type scolaire, c'est-à-dire utilisées par presque tous les enseignants afin de favoriser l'apprentissage des étudiants. Parmi ces stratégies d'enseignement nommons la répétition, l'utilisation d'illustrations, le soutien linguistique après la classe et l'usage de documents authentiques tandis que, selon elle, le mime et le dessin sont moins académiques.

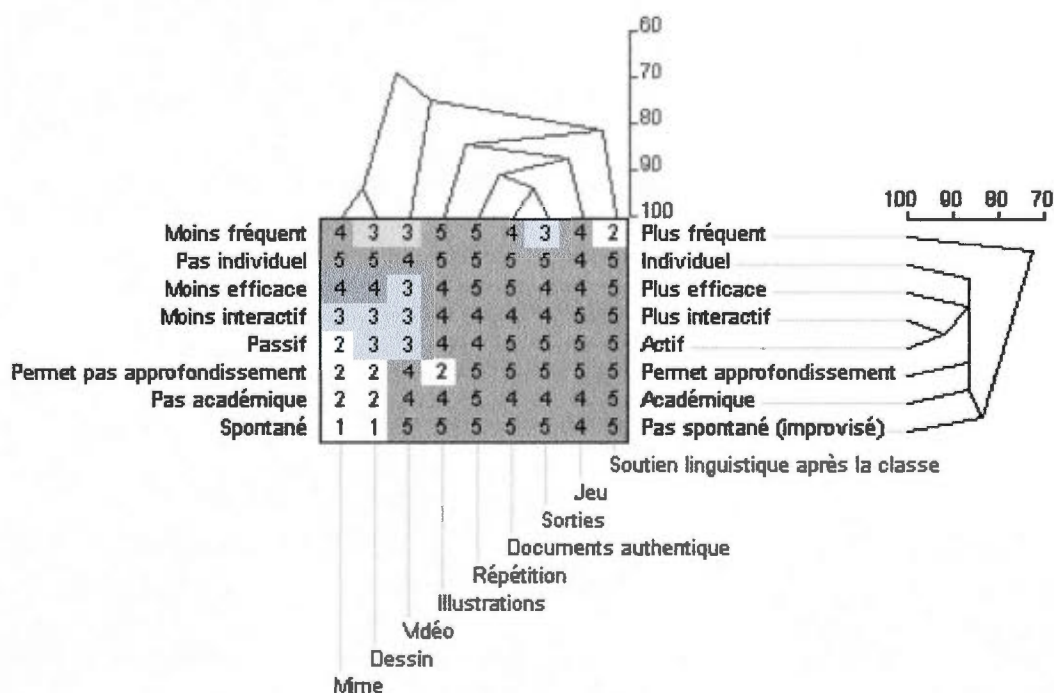
Finalement, le dernier construit de Carole renvoie à des stratégies *spontanées*, improvisées en classe selon l'inspiration du moment ou, au contraire, *préparées à l'avance*. Les stratégies spontanées visent à répondre aux besoins immédiats des étudiants, par exemple le fait qu'ils ne comprennent pas tel ou tel mot. C'est le cas notamment du mime et du dessin.



À l'autre extrémité se trouvent les stratégies qui demandent une préparation, comme utiliser des illustrations, des documents authentiques ou des vidéos, puisque l'enseignant sait à l'avance ce qu'il montrera.

#### 4.1.3.3 Analyse factorielle

Figure 4.3 RepGrid de Carole



Beaucoup d'éléments et de construits de Carole présentent des taux de similitude très élevés, comme l'indique la figure 4.3. Si nous regardons d'abord les éléments, nous voyons que les paires *mime* et *dessin* sont semblables à environ 95%, ils ne sont que très peu différents pour la fréquence et la passivité, le mime étant plus passif. Les *sorties* et les *documents authentiques* présentent également le même taux. Les différences se situent au niveau de la fréquence et de l'efficacité. Nous pouvons ajouter que les *sorties* et les *documents authentiques* sont approximativement à 90% semblables avec la *répétition* et que ce trio présente un taux de similitude de près de 88% avec le jeu. De plus, ces quatre éléments se rapprochent des *illustrations* (environ 87%) et du *soutien linguistique* (un peu plus de 80%).

Pour ce qui est des construits, l'*interactivité* et la paire *actif/passif* sont semblables à près de 90%. Si nous leur ajoutons l'*efficacité*, nous obtenons un taux de similitude à peine plus faible. De plus, ces trois construits peuvent être également rapprochés de l'*individualité*, de l'*approfondissement* et du *côté académique* pour un taux de similitude légèrement supérieur à 85%. Finalement. Les six construits que nous venons de mentionner partagent avec la *spontanéité* environ 80% de ressemblance.

#### 4.1.4 Denise

Nous concluons cette section en présentant les éléments et les construits de Denise, la dernière participante. Puis, nous commenterons les résultats obtenus avec le logiciel *RepGrid*.

##### 4.1.4.1 Éléments

Denise est celle qui a trouvé le plus d'éléments lors de l'analyse de construits, soit 11. Comme c'était le cas avec Carole, aucun élément n'a été regroupé avec d'autres, donc chacun d'entre eux ne représente qu'une seule stratégie. Voici les 11 éléments de Denise : *écouter, préparer du matériel adapté, poser des questions, faire écrire les étudiants de façon individuelle, les faire lire de façon individuelle, demander de répéter, demander de chercher dans les ouvrages de référence, faire écrire au tableau, former des équipes pour l'étude, faire lire à voix haute* et finalement *circuler dans la classe pour corriger* (voir figure 4.4).

Le premier élément de la dernière participante est une stratégie qui a pour but d'*écouter* les étudiants. Ce peut être lorsqu'ils expriment leurs besoins et leurs difficultés linguistiques en classe ou quand ils sentent le besoin de se confier un peu plus en privé avec l'enseignante :

Karine : Est-ce que tu penses qu'ils s'extériorisent plus quand ils sont avec toi?

Denise : Euh oui, oui, oui.

Karine : Si tu es la seule à les écouter.

Denise : Ils vont me confier des choses, mais tsé, c'est pas juste dans ce sens l'écoute, ça peut être l'écoute de leurs besoins linguistiques, là, ils vont le faire dans la classe sans problème. Je vais les écouter quand ils vont me dire ah Mme, on a trouvé ça difficile l'examen. Mais des fois ils viennent me voir pour me parler de leurs problèmes.

Le deuxième élément consiste en *la préparation de matériel spécifiquement adapté* au niveau des étudiants :

Denise : Ben, je prépare beaucoup, beaucoup de choses, je prépare beaucoup de matériel. Pis du matériel... parce qu'il n'y a pas vraiment de... de cahier ou de manuel en alphabétisation donc on s'inspire un peu de tout ce qui se fait, on fait des photocopies, tout ça, mais moi j'essaie... si on a parlé d'un problème en classe, le lendemain, c'est sûr qu'ils vont avoir une dictée sur ce problème-là. Pis j'adapte le matériel à la classe, pis c'est vraiment au jour le jour. Donc préparer du matériel adapté. Ça, c'est ce que je fais... mais je le fais chez moi, je ne le fais pas dans la classe.

Ainsi, Denise prépare très fréquemment son propre matériel.

L'élément suivant est une stratégie d'enseignement qui vise à *poser des questions* aux étudiants dans le but de les inciter à parler, comme l'avait également mentionné Bernard. Lors de nos observations en classe, nous avons remarqué qu'elle posait de nombreuses questions sur le sens des mots ou leur prononciation. En voici deux exemples :

Denise : Alors, qu'est-ce que ça veut dire récréation?

Denise : Un cornichon, qu'est-ce que c'est?

Étudiants : [...] (rires).

Denise : C'est fait avec quel légume? »

Denise précise également qu'elle pose des questions avant, pendant et après les activités pour s'assurer que ses étudiants ont compris.

Faire écrire individuellement les étudiants est le quatrième élément de la participante Denise. Lors de notre deuxième présence en classe, les étudiants ont dû écrire une lettre :

Denise : Ici vous allez pratiquer... la dernière fois on a pratiqué à écrire une lettre à son propriétaire. Maintenant, on va écrire encore une lettre, mais pas au propriétaire, vous allez écrire une lettre au professeur de votre enfant. Si vous n'avez pas d'enfant, c'est pas grave, vous pouvez quand même pratiquer. Donc, écrire une lettre au professeur d'un enfant.

Denise a précisé, en entrevue, que cette écriture individuelle peut prendre diverses formes, soit les compositions, comme nous l'a montré l'exemple précédent, mais aussi le copiage ou les dictées.

Le cinquième élément est la *lecture individuelle*. Il s'agit d'un élément mentionné également par André, comme nous l'avons indiqué plus haut, mais, à l'opposé de celui-ci, Denise fait une distinction entre la lecture individuelle et celle à voix haute, dont il sera question un peu plus bas. Le plus souvent, cette enseignante demande aux étudiants de lire individuellement des articles de journaux. Malheureusement, nous n'avons pas été témoin de cette stratégie d'enseignement pendant nos deux observations en classe.

Le sixième élément mentionné par Denise est le fait de demander aux étudiants de répéter et de clarifier, et ce, de plusieurs façons : « Demander de répéter de plusieurs façons. Tsé, des fois, je vais faire la sourde oreille, je vais faire semblant que je n'ai pas compris », nous a-t-elle confié lors de l'analyse de construits. Nous en avons d'ailleurs été témoin plusieurs fois pendant les observations :

Denise : Le 8, maintenant, qu'est-ce que c'est, Myra, le 8?

Étudiante : [...].

Denise : Répétez, s'il vous plaît, plus fort.

Denise : C'est ça, alors réfléchir?

Étudiant : Réfléchissons.

Denise : Encore une fois?

Étudiant : Réfléchissons.

*Demander de chercher dans des ouvrages de référence* est un autre élément dont a parlé la participante Denise. Il s'agit soit d'un dictionnaire ou du Bescherelle :

Denise : C'est ça, changez le e pour le o (donne un Beshherelle à l'étudiante). Cherchez pouvoir.

Cet exemple est tiré de notre première observation, alors que l'enseignante aidait de façon individuelle une étudiante.

Le huitième élément en est un qui a pour but de faire *écrire les étudiants, mais cette fois-ci devant tous*, soit au tableau, soit sur des transparents. Comme nous le mentionne Denise, cette stratégie d'enseignement sert à corriger les erreurs des étudiants puisque souvent les erreurs individuelles sont aussi celles de tout le groupe. Elle a utilisé cette stratégie pendant notre première observation.

*Organiser des équipes* pour permettre aux étudiants de s'entraider pendant l'étude est le neuvième élément de la quatrième participante. L'enseignante précise que c'est elle qui choisit les équipes et qu'elle essaie de varier pour ne pas toujours faire travailler ensemble les mêmes personnes. Pour y arriver, elle utilise des cartons sur lesquels elle a écrit les noms des étudiants et elle les pige. C'était le cas quand nous observions :

Denise : Alors, maintenant, vous allez vous mettre en équipes de deux, deux personnes. Je vais faire les équipes (prend des cartons et les pige pour savoir qui sera avec qui).

Il s'agissait alors d'une activité appelée « dictée coopérative ».

L'avant-dernier élément est la *lecture à voix haute* :

Denise : Donc, écrire une lettre au professeur d'un enfant. Pour lire la lettre, c'est... (l'enseignante pige un carton) Marisa. Lisez la lettre s'il vous plaît, exemple. Parlez fort, s'il vous plaît, Marisa. »

Cet exemple montre que la lecture à voix haute peut être utilisée ne serait-ce que pour faire lire les consignes des exercices.

Nous concluons la présentation des éléments de Denise par la dernière stratégie d'enseignement qu'elle a mentionnée, soit le fait de marcher, de circuler entre les groupes pour répondre de façon individuelle aux questions. Nous ne donnerons ici qu'un exemple :

Denise : (L'enseignante circule entre les étudiants. À un étudiant.) C'est bon parce que vous avez laissé des espaces pour les choses qui manquent. (À un autre étudiant.) Montrez-moi donc, Mat, ce que vous avez écrit. ... C'est pas mal, pas mal.

Le fait de circuler dans la classe est une stratégie que Denise utilise toujours, comme nous avons pu le noter pendant les observations.

#### 4.1.4.2 Construits

Par l'association des éléments, la participante Denise a trouvé cinq paires de construits. Ils caractérisent des stratégies d'enseignement qui permettent un *dialogue* entre l'élève et l'enseignant et celles qui sont plus du côté du *monologue*, celles qui sont *préparées* versus celles qui sont *utilisées dans le feu de l'action*, celles qui *permettent ou non aux étudiants d'être écoutés par les autres*, celles qui *favorisent ou non l'interaction entre les étudiants* et finalement celles qui ont pour but *l'extériorisation des étudiants* ou qui ne le permettent pas (voir figure 4.4).

Le premier construit, soit la paire *dialogue / monologue*, a été défini de la façon suivante par Denise lors de l'entrevue : « Dialogue dans le sens d'interaction, pis monologue dans le sens de pas d'interaction. Interaction avec moi, j'entends. » Il s'agit donc ici exclusivement d'une interaction enseignant / étudiants, contrairement à ce qu'en disait Carole : en effet, cette dernière a réuni en un même concept l'interaction entre les étudiants et celle entre les étudiants et l'enseignant. Comme nous le verrons plus bas, Denise a plutôt séparé ces construits. Écouter, poser des questions et demander de répéter sont des stratégies d'enseignement qui favorisent beaucoup cette interaction, alors que préparer du matériel adapté ou demander aux étudiants d'écrire individuellement la favorisent peu.

Le deuxième construit, la *préparation* versus *l'action*, renvoie à des stratégies d'enseignement qui ont lieu sur le vif en classe ou, au contraire, qui sont préparées à l'avance. Nous pouvons rapprocher ce construit de la paire *spontanéité / préparation* de Carole. Pour Denise, les stratégies favorisant l'action sont, par exemple, poser des questions, écouter et demander de répéter tandis que préparer du matériel adapté se situe à l'autre pôle de l'axe.

Les stratégies d'enseignement qui permettent aux étudiants d'être *écoutés par les autres* et celles qui ne le permettent pas forment les deux pôles du troisième construit. Les



stratégies qui obligent les étudiants à être écoutés par les autres peuvent être de leur demander de lire à voix haute ou de travailler en équipes. À l'opposé se trouvent des stratégies comme demander de lire et d'écrire individuellement, écouter, préparer du matériel adapté, etc.

Le quatrième construit de Denise renvoie à des stratégies qui *favorisent ou non l'interaction entre les pairs*. Encore une fois, nous pouvons faire le lien avec le construit interactivité / non interactivité de Carole. Denise a inclus dans la catégorie interaction entre les pairs le fait d'organiser des équipes pour l'étude et de leur demander d'écrire devant tous. Au contraire, demander d'écrire ou de lire individuellement, écouter et préparer du matériel adapté sont des stratégies qui ne permettent pas une grande interaction entre les pairs.

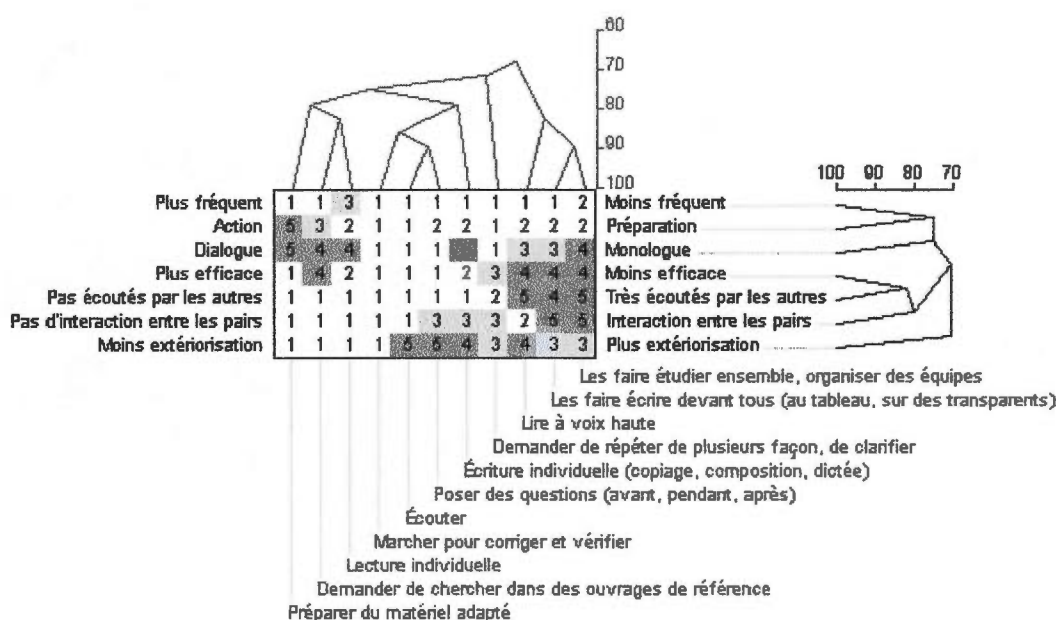
Le dernier construit est la paire *extériorisation / non-extériorisation*. Les stratégies qui permettent l'extériorisation sont celles qui incitent les étudiants à exposer leurs problèmes et leurs besoins, comme poser des questions et écouter :

Denise : ok, écouter... quand je les écoute, ce sont eux qui s'extériorisent, dans le fond, ils exposent leurs problèmes, leurs besoins, ce sont eux qui s'extériorisent.

À l'opposé, demander de chercher dans des ouvrages de référence et circuler dans la classe pour corriger sont du côté du pôle non-extériorisation.

#### 4.1.3.3 Analyse factorielle

Figure 4.4 RepGrid de Denise



Notre analyse avec *RepGrid* de l'analyse de construits de la dernière participante révèle que deux paires d'éléments sont semblables à environ 90%, soit *organiser des équipes* et *écriture devant tous*, de même que *poser des questions* et *écouter* (voir figure 4.4). *Lire à voix haute* peut aussi être rapproché du fait d'*organiser des équipes* et de *l'écriture devant tous* : nous obtenons ainsi un taux un peu supérieur à 80%. La différence la plus marquée se situe au niveau de l'interaction entre les pairs, lire à voix haute ne présentant que peu d'interaction. De la même façon, *poser des questions* et *écouter* sont semblables approximativement à 85% au fait de circuler dans la classe pour corriger, ce dernier élément ne permettant toutefois pas l'extériorisation des étudiants. Ces trois éléments ont un taux de similitude légèrement inférieur à 80% avec *l'écriture individuelle*. Toutefois, ce type d'écriture s'avère beaucoup plus un monologue. Avant de passer aux construits, mentionnons une dernière paire d'éléments, *lecture individuelle* et *ouvrage de référence*. Semblables à près de 82%, ils diffèrent un peu quant à la fréquence et l'efficacité. L'élément préparer du matériel adapté est presque identique à eux, avec environ 79% de similitude.

Au niveau des construits, nous remarquons que l'*efficacité* et le fait d'être *écouté par les autres* se rejoignent approximativement à 82% : ils sont différents surtout pour l'élément ouvrage de référence. L'*interactivité* présente un taux de similitude d'environ 80% avec ces deux construits. La différence la plus notable se trouve au niveau de l'élément lecture à voix haute. Finalement, mentionnons trois derniers construits, *fréquence*, *préparation* et *monologue*, qui sont semblables à près de 75%. Soulignons que le monologue est beaucoup présent dans l'écriture individuelle et que préparer du matériel adapté de même que demander de chercher dans des ouvrages de référence ne sont pas fréquents.

#### **4.2 Résultats obtenus avec *Atlas.ti***

Maintenant que nous avons décrit les résultats obtenus grâce à l'analyse de construits, nous présenterons ceux obtenus par l'analyse qualitative avec le logiciel *Atlas.ti*. Nous commencerons par définir tous les codes, c'est-à-dire les stratégies, qui ont émergé au cours de l'analyse en donnant des exemples pour chacun. Par la suite, à l'aide de tableaux récapitulatifs, nous indiquerons la fréquence d'utilisation de chaque code. Pour ce faire, nous indiquerons la fréquence pour chaque participant et nous ferons la distinction entre l'usage en classe, donc durant les observations, et le nombre de fois où les enseignants ont mentionné les stratégies, si tel est le cas, durant l'analyse de construits.

##### **4.2.1 Les codes utilisés pour l'analyse avec *Atlas.ti***

Nous décrirons ici tous les codes dont nous nous sommes servis pour analyser les observations et les analyses de construits. Dans la section précédente, nous avons déjà décrit certains de ces codes : nous ne les décrirons pas de nouveau, mais nous les indiquerons tout de même en fin de section, en mettant entre parenthèses la lettre du participant qui en a parlé. Le logiciel *Atlas.ti* présente en ordre alphabétique la liste des codes. Nous utiliserons le même ordre puisqu'il nous semble le plus simple et le plus clair. Ce n'est que par la suite, dans la section « Interprétation des résultats », que nous classifierons les stratégies d'enseignement en les regroupant.

#### 4.2.1.1 Agir comme avec des adultes

La première stratégie est agir comme avec des adultes, c'est-à-dire que l'enseignant tient compte du fait qu'il se trouve en présence d'adultes et qu'il ne peut les traiter comme des enfants :

Karine : Utilisation de la double couleur au tableau. Jaune et blanc.

André : Mais j'ai eu ben de la misère, il y en a très peu qui le font dans leur cahier. Et nous, en principe, on dit, comme ce sont des adultes, il ne faut pas les traiter comme des enfants, donc moi je leur ai dit, je leur ai dit pourquoi, s'ils ne le font pas c'est leur problème. Ça, en principe on a décidé, comme groupe, ce sont des adultes, il ne faut pas les suivre comme des enfants. [...] Et puis ils savent ce qu'ils sont venus chercher.

Cette stratégie a été très peu mentionnée, mais elle l'a été entre autres par André pendant l'entrevue, comme dans l'exemple précédent.

#### 4.2.1.2 Bouger les bureaux

Le même participant a également parlé du fait qu'il lui arrive de bouger les bureaux pour changer la configuration de la classe. Il utilise cette stratégie d'enseignement pour forcer les étudiants à travailler ensemble, même si, de son propre aveu pendant l'entrevue, les étudiants n'aiment pas tellement cette façon de procéder.

#### 4.2.1.3 Chanter

Un autre code que nous avons utilisé pour analyser nos données est le fait de chanter pour favoriser l'apprentissage :

André : Le chant, on est au chant tout le monde, on se concentre sur le chant. Bon, attention, tout le monde a sa feuille? On va faire une présentation tout à l'heure de nos meilleurs chanteurs! (rires) Tout le monde a sa feuille? J'suis pas sûr que je vais l'avoir... 1,2,3...

(Tous chantent en chœur, André fait des gestes de la main comme un chef-d'orchestre.)

Encore une fois, nous avons remarqué l'usage du chant seulement dans l'enseignement d'André.

#### 4.2.1.4 Conseiller d'oublier les choses difficiles

La prochaine stratégie qui a émergé de l'analyse avec *Atlas.ti* est le fait de conseiller aux étudiants d'oublier les choses difficiles. Par exemple, pendant la première observation avec André, il a dit à ses étudiants :

André : Vous oubliez ça, vous oubliez, vous êtes capables d'oublier? Il faut oublier au moins cinq fois avant de retenir.

Bernard a utilisé la même stratégie :

Bernard : Mais maintenant, regardez, mais est-ce que vous apprenez ça? Non. Ici, j'ai écrit ces verbes parce que ces verbes, c'est spécial parce que c'est avec être, c'est spécial. Parce que normalement maintenant je dis, quand on parle au passé composé, hier, avant-hier, la semaine passée, toujours avec un verbe er, verbe du 1<sup>er</sup> groupe parce que c'est facile. On va pratiquer, pratiquer, pratiquer et après, quand c'est clair, 2<sup>e</sup> groupe, 3<sup>e</sup> groupe, ok? Mais maintenant, seulement avec er, comme ça c'est facile. Parce que si on fait 1<sup>er</sup> groupe, 2<sup>e</sup> groupe, 3<sup>e</sup> groupe, après vous avez mal à la tête, peut-être.

Selon Bernard, cela vise à ne pas surcharger l'esprit des étudiants lorsque ce n'est pas nécessaire.

#### 4.2.1.5 Correction des erreurs : l'étudiant doit trouver la forme juste

Les six prochains codes sont liés à la correction des erreurs. D'abord, l'enseignant peut demander à un étudiant de corriger une erreur, mais c'est l'étudiant qui doit trouver la forme juste. Cela s'est présenté souvent, en voici quelques exemples :

Bernard : Oui, combien de temps est-ce qu'elle voyage en Inde?

Étudiant : Ça fait trois semaines, quatre semaines.

Bernard : Pas ça fait, hein, je dis ça fait combien de temps que vous êtes mariés? Ça fait huit ans que je suis marié. Maintenant, combien de temps, combien de temps, est-ce qu'elle voyage en Inde?

Carole : oh! Ça fonctionne pas, là, deux consonnes, ça c'est une consonne, d, tu vas prendre une voyelle

Étudiant : dé, dé

#### 4.2.1.6 Correction des erreurs : l'étudiant répète la forme juste

L'enseignant peut également souligner l'erreur et donner la forme juste en demandant de répéter :

Étudiant : beurnache  
Denise : pas beurnache, ber, bernache  
Étudiant : bernache

#### 4.2.1.7 Correction des erreurs : l'étudiant ne répète pas la forme juste

De même, l'enseignant peut donner la forme juste mais sans exiger que l'étudiant ne répète :

Étudiant : La pharmacie est en face dou restaurant.  
Bernard : La pharmacie est en face du restaurant. Après, Mina.

L'enseignant peut aussi demander aux étudiants de se corriger entre eux :

Denise : Ici [...] Vérifiez avec Mat, regardez sa feuille pour corriger les fautes. On va donner la correction au tableau, Mat.

#### 4.2.1.8 Correction des erreurs : l'enseignant les souligne sans les corriger

L'avant-dernière stratégie liée à la correction des erreurs est la suivante : l'enseignant peut choisir de souligner une erreur mais sans la corriger :

Denise : un harmonica, c'est quoi?  
Étudiants : [...]  
Denise : C'est petit, c'est comme ça (fait le geste). (À un étudiant) Ça Mat, c'est une brosse à dent, c'est pas un harmonica. C'est quoi un dindon?

Dans cet exemple, l'enseignante, après avoir indiqué à un étudiant qu'il a mal mimé l'harmonica, passe immédiatement à une autre question.



#### **4.2.1.9 Correction des erreurs : l'enseignant corrige sur la feuille de l'étudiant**

La dernière stratégie d'enseignement liée à la correction des erreurs est le fait de corriger les erreurs directement sur les feuilles des étudiants dans les activités individuelles ou en équipes.

#### **4.2.1.10 Demander de compléter une phrase**

Une autre stratégie que nous avons retrouvée pendant l'analyse est celle de demander à un étudiant de compléter une phrase, mais sans le faire sous le mode interrogatif :

Bernard : Je cherche une personne qui... Continuez Miriam, je cherche une personne qui...

Nous nous limiterons à cet exemple, mais nous en avons trouvé beaucoup d'autres au cours de notre analyse.

#### **4.2.1.11 Demander de parler en français**

Les participants cherchent aussi souvent à faire parler les étudiants seulement en français :

Bernard : Ne parlez pas punjabi dans la classe, ok? Ce n'est pas bon pour vous, c'est bon quand vous parlez à vos amis, mais dans la classe, non.

Carole : En français, hein, on essaie de parler en français.

Nous avons appelé ce code « demander de parler en français ».

#### **4.2.1.12 Distinguer l'oral de l'écrit**

Le prochain code renvoie à une stratégie qui vise à distinguer l'oral de l'écrit :

André : Donc? Vous comprenez madame?

Étudiant : Ah, oui!

André : Bon, alors, quel est votre problème? C'est que le e, vous, vous entendez é. Faut pas entendre é. Je vous ai bien montré en phonétique que le français écrit, et ce qu'on entend, c'est autre chose.

Lors de nos observations, nous n'avons remarqué la stratégie distinguer l'oral de l'écrit que dans l'enseignement d'André.

#### **4.2.1.13 Encourager**

Une autre stratégie très utilisée par les enseignants que nous avons côtoyés est l'encouragement. Cela a pour but de donner confiance aux étudiants, de les féliciter quand ils ont bien réussi et de les encourager à parler et à oser. L'encouragement peut parfois être assez long, comme dans cet extrait :

Bernard : Oh! Il neige! Bravo parce que tout le monde a dit il neige et je n'ai pas entendu il fait neige.

Étudiants : Il neige.

Bernard : Oui, il neige, très bien.

Mais souvent l'encouragement ne se fait qu'à l'aide d'un simple mot, « bien » ou encore « Très bien ».

#### **4.2.1.14 Enseignement systématique des syllabes**

L'enseignement systématique des syllabes est une stratégie utilisée uniquement par Carole. Voici un extrait de son enseignement :

Carole : Après c'est la même chose, je peux prendre comme ça plusieurs consonnes avec le r, je peux prendre le b qu'on a vu, le c-r, le d-r, je peux prendre aussi le f-r, le g-r, le p-r (les écrit au tableau).

#### **4.2.1.15 Enseigner l'intonation**

Enseigner l'intonation est une autre stratégie d'enseignement que nous avons retenue comme code pour l'analyse :

Bernard : Attention, ce n'est pas HeNri-BouRASsa, non, non, en français c'est toujours HenRI-BourasSA (tape du pied au sol pour montrer où est l'accent tonique).

L'extrait précédent fournit un bel exemple de mise en relief des syllabes sur lesquelles doit porter l'intonation.

#### **4.2.1.16 Enseignement explicite de la grammaire**

Deux autres stratégies d'enseignement sont liées à la grammaire, soit l'enseignement explicite ou implicite. L'enseignement explicite se fait généralement devant toute la classe au profit de tous, même s'il peut parfois survenir lorsque l'enseignant circule entre les rangées pendant un travail individuel :

Carole : Avec nous, comment on fait l'imparfait? Il faut prendre nous au présent. Avec nous au présent, c'est i-o-n-s, mais qu'est-ce qu'il y a en avant? I-s-s-o-n-s. Donc là on enlève... vous souvenez-vous comment on fait? Vous gardez nous au présent, donc i-o-n-s...

#### **4.2.1.17 Enseignement implicite de la grammaire**

À l'opposé, la stratégie d'enseignement qui vise l'enseignement implicite de la grammaire, soit de façon déductive à l'aide d'exercice ou de jeux, est moins utilisée, et ce, par tous les participants.

#### **4.2.1.18 Épeler**

L'épellation est une autre stratégie beaucoup utilisée par les participants. Nous l'avons très brièvement mentionnée lorsque nous décrivions les résultats de l'analyse de construits d'André. Voici deux exemples, tirés des corpus de Bernard et de Carole :

Bernard : Attention quand vous posez la question, une personne nerveuse parce qu'une personne, c'est féminin, moi je suis un homme, alors masculin, nerveux, e-u-x.

Carole : Quand il y a plus qu'une personne, ce n'est pas lui, elle, c'est leur. C'est leur bateau (écrit au tableau). L-e-u-r.

Grâce à cette stratégie, les enseignants épellent les mots pour faciliter leur apprentissage et pour que les étudiants en connaissent l'orthographe.

#### **4.2.1.19 Faire des bruits**

Faire des bruits est une stratégie d'enseignement utilisée surtout par Bernard :

Bernard : Oui, le micro-onde, il sonne, parce que quand vous préparez votre repas, deux minutes, après, biiiiiip-biiiiiip. Ça sonne, ok?

Un peu comme pour les mimes, les bruits servent à illustrer ce qu'est en train de dire l'enseignant.

#### **4.2.1.20 Interpeller les étudiants sans poser une question**

Les participants observés utilisent également une stratégie que nous avons appelée « interpeller les étudiants sans poser une question ». En voici deux exemples :

André : Anastasia, vous continuez à lire.

Bernard : Alors, le troisième, le troisième, Rami, s'il vous plaît. »

Nous avons utilisé ce code chaque fois qu'un enseignant s'adressait à un étudiant sans poser directement une question.

#### **4.2.1.21 Utiliser un journal**

Utiliser un journal comme outil pour favoriser l'apprentissage est ressorti lors de notre analyse avec *Atlas.ti*, surtout avec André :

André : Donc, je requiers votre attention. J'ai amené les deux journaux qu'on trouve dans le métro (montre les deux journaux : Métro et 24h). Alors, vous observez.

#### **4.2.1.22 Lecture musicale**

Dans la section précédente, nous avons parlé du fait de faire lire les étudiants comme étant une stratégie d'enseignement. Nous avons alors fait la distinction entre deux stratégies différentes : la lecture individuelle à voix basse et la lecture à voix haute. Toutefois, le premier participant nous a également parlé d'un autre type de lecture qu'il a appelé lecture musicale. Voici comment il a défini celle-ci pendant l'entrevue :

André : Par exemple, cette semaine, ils avaient un texte et ils avaient beaucoup de difficulté à respecter... Alors je disais une virgule c'est une seconde, un point c'est

trois secondes. Un, deux, trois, on part, mais vraiment toute la classe (pendant qu'il compte, mesure le rythme sur le bureau). Et ça, c'est après qu'on a lu beaucoup le texte et je trouve ça très intéressant. Je ne l'ai pas fait souvent, mais cette semaine je l'ai fait. Parce que la manie qu'ils ont quand on lit en groupe, c'est que chacun va à son rythme, ça devient de la cacophonie. Il faut s'écouter, c'est un peu comme de la musique, alors là, je vais battre la mesure.

#### **4.2.1.23 Utiliser des livres ou des photocopies**

Se servir de manuels ou encore de photocopies comme outils en classe est une stratégie d'enseignement que tous nos participants ont utilisée, bien que certains, comme Denise, nous ont affirmé réduire au minimum l'usage de matériel créé d'avance.

#### **4.2.1.24 Maintenir l'ordre dans la classe**

Un autre code que notre analyse a fait ressortir est le fait de maintenir l'ordre dans la classe :

Bernard : Vous voyez arggggg! Ok! La prochaine personne qui prend son crayon (brasse la tasse de monnaie).

Étudiant : 25 sous.

Bernard : C'est la seule manière, hein, quand je demande s'il vous plaît, s'il vous plaît, s'il vous plaît, personne, mais quand je dis vous payez, ah! Tout le monde écoute!

Il s'agit donc d'une stratégie visant à faire un peu de discipline quand besoin est, comme dans l'extrait précédent, provenant de la deuxième observation de Bernard.

#### **4.2.1.25 Mettre l'accent sur des lettres, des syllabes, des mots**

Pour aider leurs étudiants à bien se corriger ou à bien comprendre, les enseignants mettent souvent l'accent sur des lettres, des syllabes ou des mots entiers. Voici quelques exemples de cette pratique :

André : Vé-hi-cule, vé-hi-cule, c'est un mot très général, ça peut être l'autobus, ça peut être l'auto, ça peut être la voiture, donc c'est un mot très général. Vé-hi-cule.

Carole : Numéro 8, il y a dES étiquETTES sur mES chaussETTES (lit de façon saccadée).

Les enseignants s'assurent ainsi d'attirer l'attention des étudiants sur ce qui est vraiment important ou sur une erreur.

#### **4.2.1.26 Pointer**

La stratégie d'enseignement dont nous parlerons maintenant vise à aider les étudiants en pointant les questions dans un livre, les images, les mots, etc. :

André : Regarde, regarde ici (il pointe l'objet dans le livre). Un coffre à bagages.

Bernard : En général c'est toujours le verbe avoir. Quelques exceptions. Ici (il montre le tableau des conjugaisons), toutes les exceptions ne sont pas là, mais ce sont des verbes importants.

L'action de pointer peut s'approcher des mimes et gestes, mais nous avons choisi de faire une catégorie à part puisqu'il s'agit d'un geste spécifique. Tous l'utilisent.

#### **4.2.1.27 Préparer des activités différentes**

Préparer des activités différentes selon le niveau des étudiants est un code qui a émergé au cours de l'analyse, mais très peu souvent. Carole et Denise nous ont confié le faire. Nous en avons été témoin pendant la première observation dans la classe de Carole :

Carole : Pour les personnes pour qui c'est encore plus difficile écrire, j'ai un petit mot caché ici avec ces mots qui sont dedans. Donc vous les avez, je les ai écrits au tableau, ici, ils ne sont pas écrits à côté. Ok? Alors, Daly, India, Rabi, je vais vous donner ces feuilles-là pour commencer (montre les mots-cachés plus faciles). Et j'en ai un plus difficile ici. Ici, il est intéressant, je veux que vous commenciez par le facile. Les personnes qui vont très vite vont commencer par le difficile. Vous ne faites pas le difficile aujourd'hui si vous faites le facile.

#### **4.2.1.28 Répondre aux questions**

Notre prochain code est la stratégie d'enseignement « répondre aux questions », comme nous le voyons dans l'extrait suivant tiré du corpus de Denise :



Étudiant : Pourquoi utiliser l'imparfait ici?

Denise : Parce qu'en français, vous avez plusieurs façon de dire le passé, il y a le passé composé, il y a l'imparfait, il y a le plus-que-parfait, il y a le passé simple, il y a beaucoup, beaucoup de temps pour dire le passé.

Étudiant : Mais c'est la même chose.

Denise : Non, c'est différent.

#### **4.2.1.29 S'assurer que tout va bien**

S'assurer que tout va bien est une autre stratégie d'enseignement très répandue : tous l'utilisent et même de façon inconsciente :

André : Train, train Ça va? Bien.

Bernard : Est-ce que vous comprenez la différence?

Carole : Ok?

Denise: Ça va, Dina? Ok.

Ces quatre exemples montrent que les enseignants peuvent vérifier la compréhension de plusieurs façons.

#### **4.2.1.30 Encercler ou souligner au tableau**

Le code suivant est le fait d'encercler ou de souligner des lettres ou des mots au tableau :

Carole : L'agneau, l'agneau, alors là, l'agneau on va pas écrire le, on va écrire le l' (écrit au tableau le agneau et dessous le "le", barre le e et met '). Pourquoi? Parce qu'on peut pas dire le agneau. Il faut enlever le e et on va dire l'agneau, l'.

Le fait de souligner ou d'encercler a pour but de mettre l'accent sur certains éléments importants.

#### 4.2.1.31 Utiliser le tableau ou des transparents

Pour faire suite, nos deux prochains codes sont l'usage du tableau et celui de transparents. Si les transparents n'ont été utilisés que par Denise, du moins pendant que nous étions en classe, le tableau est un outil essentiel utilisé par tous pour écrire des mots, des phrases, pour dessiner, pour donner des explications, etc.

#### 4.2.1.32 Utiliser le présent plutôt qu'un autre temps

Notre analyse avec *Atlas.ti* a aussi fait ressortir une stratégie d'enseignement utilisée seulement par Bernard, utiliser le présent plutôt qu'un autre temps :

Étudiant : Parce que je suis [...].

Bernard : Hier vous êtes absente, ok, c'est une bonne raison pour moi, voilà.

Bernard : Ce matin, à 10h30, nous allons à la cafétéria, vous écoutez 2 personnes qui parlent.

Il s'agit donc pour Bernard, comme le mettent en lumière ces exemples, d'utiliser le présent plutôt qu'un autre temps même si la phrase est au passé ou au futur.

#### 4.2.1.33 Vérifier l'attention

Notre dernier code est une stratégie d'enseignement qui a pour but de vérifier l'attention des étudiants pour s'assurer qu'ils sont bien attentifs à ce que disent les autres étudiants et l'enseignant. Il peut s'agir d'une adresse directe à un étudiant :

André : Madame, vous devez suivre (se rend au bureau de la femme et lui pointe la phrase).

Bernard : Oh, oh, oh, est-ce que vous dormez, tout le monde est comme ça!

Le deuxième extrait montre que l'enseignant peut également s'adresser à toute la classe.

Maintenant, avant de passer aux tableaux récapitulatifs des stratégies d'enseignement utilisées par chaque participant, nous ferons la liste des codes que nous avons définis dans la

section sur les résultats obtenus avec la *RepGrid*. Entre parenthèses, nous indiquerons la lettre du participant qui en a fait mention. De cette façon, il sera plus facile d'en retrouver la définition :

- Choisir la composition des équipes (Denise);
- Circuler dans la classe pour corriger (Denise);
- Demander de chercher dans des ouvrages de référence (Denise);
- Demander d'écrire devant tous (Denise);
- Demander d'écrire individuellement (Denise);
- Demander de lire individuellement (André et Denise);
- Demander de lire à voix haute (Denise);
- Demander de répéter (Denise);
- Dessiner (Carole);
- Donner des stratégies pour mieux s'organiser et apprendre (André);
- Écouter (Denise);
- Enseigner le vocabulaire (André);
- Enseigner la phonétique (André);
- Expliquer dans une autre langue connue de l'étudiant (Bernard);
- Évaluer (André);
- Faire du soutien linguistique après la classe (Carole);
- Faire des jeux (Denise);
- Faire des mimes et des gestes (Bernard, Carole);
- Faire usage de l'humour (Bernard);
- Faire usage de la parole (Bernard);
- Favoriser l'apprentissage (André);
- Favoriser l'apprentissage de l'écrit (André);
- Favoriser la pratique orale (André);
- Garder l'intérêt (André);
- Organiser des équipes pour l'étude (Denise);
- Organiser des sorties (Carole);
- Poser des questions (Bernard et Denise);

- Préparer du matériel adapté (Denise);
- Répéter (Bernard et Carole);
- Utiliser une tasse (Bernard);
- Utiliser des couleurs différentes pour écrire (André);
- Utiliser des documents authentiques (Carole);
- Utiliser des images (Bernard et Carole);
- Utiliser des vidéos et un magnétophone (André et Carole);
- Varier les activités (André).

Maintenant que nous avons décrit toutes les stratégies utilisées par nos participants, nous pouvons passer à la section suivante dans laquelle nous indiquerons leur fréquence d'utilisation à l'aide de tableaux. Nous serons également en mesure de faire des comparaisons entre les enseignants.

#### **4.2.2 Tableaux récapitulatifs de l'utilisation des stratégies d'enseignement**

Dans cette section, nous présenterons sous forme de tableau la fréquence d'utilisation des différentes stratégies d'enseignement. Nous indiquerons les fréquences pour chaque participant en faisant la distinction entre ce que nous avons observé en classe et ce que les enseignants nous ont dit lors de l'analyse de construits. Comme nous avons beaucoup de codes, 70 au total, nous ferons plusieurs tableaux afin de rendre la présentation plus claire, soit 7 tableaux présentant 10 stratégies chacun. Un huitième tableau indiquera, pour chaque enseignant, le nombre total de stratégies utilisées en classe ou mentionnées pendant l'entrevue. Finalement, le dernier tableau comptabilisera le nombre de stratégies différentes utilisées par les enseignants et mentionnées pendant l'analyse de construits.

Cela fait, nous serons en mesure de répondre à nos deux premières questions de recherche : « Quelles sont les stratégies d'enseignement privilégiées par les enseignants afin de faciliter l'apprentissage du français langue seconde par une clientèle d'adultes immigrants allophones analphabètes? » et « Quelle est la fréquence à laquelle ils utilisent ces stratégies d'enseignement? » Ce n'est que par la suite, dans la section « Interprétation des résultats », que nous irons plus en profondeur et que nous pourrons répondre à notre troisième question

de recherche, à savoir les raisons pour lesquelles les enseignants privilégient telle stratégie plutôt que telle autre.

Dans le tableau 4.1 ci-dessous, nous pouvons remarquer que deux stratégies d'enseignement se démarquent des autres du point de vue de la fréquence d'utilisation : le fait que l'enseignant corrige un étudiant mais en lui laissant trouver lui-même l'erreur (143 fois) et le fait que l'enseignant corrige un étudiant et que celui-ci répète la forme juste (202 fois). Nous pouvons également remarquer que deux stratégies ne sont utilisées que par André : bouger les bureaux et chanter. En outre, la stratégie agir comme avec des adultes n'a été mentionnée que par André et Bernard, et uniquement pendant l'analyse de construits, nous n'en avons jamais été témoin.

Tableau 4.1 Codes 1 à 10

Straté.	André		Bernard		Carole		Denise		Total strat.
	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	
1. Agir avec adultes	0	1	0	2	0	0	0	0	3
2. Bou-ger bureaux	0	1	0	0	0	0	0	0	1
3. Chanter	1	1	0	0	0	0	0	0	2
4. Choi-sir équipes	0	0	0	0	2	0	4	2	8
5. Con-seil : oublier	5	0	5	1	3	0	0	0	14
6. É. trouve erreur	23	0	65	0	15	0	38	2	143
7. Cor-rection mutuelle	5	1	6	0	2	0	5	4	23
8. Cor-rection crayon	0	0	2	0	0	0	6	0	8
9. Prof dit qu'il y a erreur mais donne pas réponse	3	0	1	0	1	0	3	0	8
10. É. répète forme juste	85	0	34	1	37	0	44	1	202



En regardant le tableau 4.2, nous pouvons voir, d'une part, que quelques stratégies sont utilisées fréquemment. Il y a d'abord une autre stratégie liée à la correction des erreurs, soit le fait que l'enseignant corrige, mais sans que l'étudiant ne répète la forme juste (168 fois). Puis vient le fait de demander de répéter (196 fois) et les encouragements (261 fois). D'autre part, il est intéressant de noter que seule Carole utilise des documents authentiques et que les ouvrages de référence sont utilisés presque uniquement par Denise.

Tableau 4.2 Codes 11 à 20

Strat.	André		Bernard		Carole		Denise		Total strat.
	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	
11. É. ne répète pas forme juste	32	0	48	2	45	0	41	0	168
12. Com-pléter phrase	12	0	11	0	14	0	4	0	41
13. Ouvrage référence	1	0	0	0	0	0	3	12	16
14. Pas langue maternelle	0	0	5	5	1	2	0	0	13
15. Demander répéter	68	4	2	0	84	5	20	13	196
16. Dessiner	0	0	4	0	6	12	0	0	22
17. Oral vs écrit	10	2	0	0	0	0	0	0	12
18. Docu. authentiques	0	0	0	0	1	10	0	0	11
19. Donner strat.	33	6	1	0	9	0	8	0	57
20. Encourager	97	0	16	12	60	0	75	1	261

Dans le troisième tableau, le tableau 4.3, les stratégies qui visent l'enseignement du vocabulaire (109 fois) et de la grammaire de façon explicite sont celles qui se démarquent des autres quant à leur fréquence d'utilisation. Nous pouvons aussi remarquer que l'enseignement des syllabes ne se fait que par Carole. De même, mettre l'accent sur la bonne intonation française est une stratégie privilégiée presque exclusivement par André. En effet, seul Bernard l'a aussi utilisée, mais une seule fois.

Tableau 4.3 Codes 21 à 30

Strat.	André		Bernard		Carole		Denise		Total strat.
	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	
21. Voc.	53	18	8	0	16	2	10	2	109
22. Syllabes	0	0	0	0	7	2	0	0	9
23. Intonation	9	1	1	0	0	0	0	0	11
24. Autre langue	1	0	2	20	0	0	2	0	25
25. Gram. explicite	41	0	32	5	19	1	23	0	121
26. Gram. implicite	9	3	0	2	2	0	0	0	16
27. Écouter	0	0	0	0	0	0	0	9	9
28. Écriture devant tous	2	1	0	0	1	0	8	14	26
29. Écriture individu.	3	1	1	0	0	0	2	13	20
30. Épeler	21	1	7	0	29	0	18	0	76

Le quatrième tableau présentant les stratégies d'enseignement nous montre que la stratégie interpellier est la plus utilisée, avec 155 occurrences. Ce qui est particulier, toutefois, c'est qu'aucun des participants n'en a fait mention pendant l'entrevue, même si tous l'utilisent. De plus, nous pouvons voir que quelques stratégies ont été presque exclusivement utilisées par André. Il s'agit du fait d'évaluer, de faciliter l'apprentissage, de faciliter l'apprentissage de l'écrit, de garder l'intérêt de même que d'utiliser un journal. Ce qui est notable pour chacune de ces stratégies, sauf le fait d'évaluer, est qu'André ne les a pas beaucoup utilisées en classe en notre présence, mais qu'il nous en a parlé pendant l'entrevue. De plus, dans ce tableau, nous pouvons noter que la stratégie faire des bruits est utilisée par tous sauf par André.

Tableau 4.4 Codes 31 à 40

Strat.	André		Bernard		Carole		Denise		Total strat.
	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	
31. Évaluer	8	2	0	0	0	0	1	0	11
32. Faciliter apprent.	0	9	0	0	0	0	0	1	10
33. Faciliter apprent. écrit	1	7	0	0	0	0	0	0	8
34. Bruits	0	0	25	2	2	1	1	0	31
35. Humour	0	2	22	13	4	1	2	0	44
36. Garder intérêt	1	19	0	1	0	1	0	2	24
37. Images	9	2	1	16	1	11	0	0	40
38. Interpeller	95	0	34	0	19	0	7	0	155
39. Jeu	2	12	1	0	2	15	1	0	33
40. Journal	1	3	0	0	0	0	0	2	6



Dans le tableau 4.5, deux stratégies d'enseignement ressortent du lot : mettre l'accent sur une lettre, un mot, etc. (200 fois), et faire des mimes et des gestes (253 fois). Il est notable que ces deux stratégies ne soient pratiquement pas utilisées, toutefois, par Denise. En outre, le tableau fait ressortir que l'usage de la parole n'a été mentionné que par Bernard, et ce, seulement durant l'entrevue. De son côté, André est le seul à faire ce qu'il appelle de la lecture musicale. Finalement, ici aussi nous retrouvons une stratégie utilisée par tous les enseignants sauf un. Il s'agit du fait d'organiser des équipes : nous n'en avons pas été témoin chez Bernard.

Tableau 4.5 Codes 41 à 50

Strat.	André		Bernard		Carole		Denise		Total strat.
	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	
41. Lecture indivi.	1	1	0	0	0	0	0	13	15
42. Lecture voix haute	7	14	1	0	4	0	1	9	36
43. Lecture musicale	1	8	0	0	0	0	0	0	9
44. Livres	9	3	1	0	8	3	5	3	32
45. Maintien ordre	6	0	17	9	3	1	7	0	43
46. Marcher	8	0	31	1	33	0	53	9	135
47. Accentuer lettre, etc.	45	0	62	1	82	0	10	0	200
48. Mimes	83	1	73	29	46	12	9	0	253
49. Équipes	3	0	0	0	1	1	3	13	21
50. Parole	0	0	0	15	0	0	0	0	15

Encore une fois, comme dans le tableau précédent, deux stratégies d'enseignement ont une fréquence d'utilisation élevée dans le tableau 4.6 : poser des questions (760 fois) et répéter (766 fois). S'assurer que tout va bien, avec 218 occurrences, est aussi revenue souvent. À l'opposé, trois stratégies se démarquent parce qu'elles ont été très peu mentionnées. Il s'agit de préparer des activités différentes (quatre fois), préparer du matériel adapté (12 fois) et faire des sorties (15 fois).

Tableau 4.6 Codes 51 à 60

Strat.	André		Bernard		Carole		Denise		Total strat.
	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	
51. Phonétique	16	18	11	0	33	0	7	1	86
52. Pointer	37	0	21	0	33	0	10	0	101
53. Poser questions	184	1	152	10	141	0	261	11	760
54. Pratique orale	16	10	10	0	4	0	1	0	41
55. Activités différentes	0	0	0	0	3	0	0	1	4
56. Préparer matériel adapté	0	2	0	0	0	0	0	10	12
57. Répétition	210	3	190	8	185	12	157	1	766
58. Répondre questions	22	0	22	0	8	2	22	2	78
59. S'assurer tout va bien	73	0	72	0	56	0	16	1	217
60. Sorties	0	0	0	0	1	13	0	1	15

Le dernier tableau présentant la fréquence des stratégies d'enseignement, le tableau 4.7, montre que le tableau a été utilisé ou mentionné 234 fois par les participants. Nous pouvons aussi remarquer dans ce tableau plusieurs stratégies qui se distinguent des autres par le fait que nous ne les avons observées que chez un participant. C'est le cas du soutien linguistique, observé chez Carole, de la tasse et du fait de parler au présent, utilisés par Bernard, et des transparents, dans la classe de Denise.

Tableau 4.7 Codes 61 à 70

Strat.	André		Bernard		Carole		Denise		Total strat.
	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	Observ.	Construit	
61. Souligner ou encercler	28	0	22	0	15	0	18	0	83
62. Soutien linguistique	0	0	0	0	0	14	0	0	14
63. Tableau	80	4	56	1	75	1	17	0	234
64. Tasse	0	0	6	17	0	0	0	0	23
65. Transparents	0	0	0	0	0	0	9	5	14
66. Couleurs différentes	4	2	0	0	1	0	1	0	8
67. Parler au présent	0	0	31	1	0	0	0	0	32
68. Varier activités	0	6	0	0	0	2	0	2	10
69. Vérifier attention	33	0	6	0	9	0	10	0	58
70. Vidéos et magnétophone	2	1	0	0	2	9	0	0	14



Avant de passer aux tableaux 4.8 et 4.9, nous mentionnerons quelques particularités qui ressortent à l'examen de l'ensemble des tableaux sur la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement. Ainsi, nous pouvons voir que deux stratégies d'enseignement se démarquent sans conteste de toutes les autres. La première est poser des questions, avec 760 occurrences au total, dont 738 que nous avons observées en classe. André (184 fois), Bernard (152 fois) et Carole (141 fois) l'utilisent de façon assez égale, mais nous remarquons un nombre d'occurrences beaucoup plus élevé chez Denise (261 fois). La deuxième stratégie la plus utilisée est la répétition : les enseignants s'en sont servis 742 fois en classe et en ont parlé 24 fois en entrevue, pour un total de 766 mentions ou observations. Pour cette stratégie d'enseignement, toutefois, aucun des enseignants ne sort véritablement du lot en ce qui concerne la fréquence.

Quelques autres stratégies sont également plus fréquentes : encourager (261 fois), organiser des équipes pour l'étude (253 fois), utiliser le tableau (234 fois), s'assurer que tout va bien (218 fois), corriger les erreurs en demandant à l'étudiant de répéter (202 fois), mettre l'accent sur une lettre, un mot, etc. (200 fois). En regardant de plus près le nombre d'occurrences de ces stratégies pour chaque participant, nous pouvons remarquer quelques faits intéressants. Par exemple, pour l'encouragement, bien que Bernard le mentionne 12 fois durant l'entrevue et en fait l'un de ses éléments, nous n'avons été témoin que de 16 occurrences en classe contrairement à 97, à 60 et à 75 fois respectivement pour André, Carole et Denise. Il est à noter que Denise se démarque pour trois de ces stratégies fréquentes : le mime (neuf occurrences au total), s'assurer que tout va bien (16 occurrences en classe et un en entrevue) et finalement l'usage du tableau (17 occurrences en classe).

Si nous regardons maintenant de plus près les tableaux 4.8 et 4.9, portant respectivement sur le nombre d'occurrences total de stratégies d'enseignement et sur le nombre de stratégies différentes utilisées par chaque participant, nous pouvons remarquer qu'André se démarque des autres. En effet, nous retrouvons 1505 occurrences de stratégies en classe et 182 occurrences pendant l'analyse de construits. C'est également lui qui utilise le plus grand nombre de stratégies différentes, soit 50 en classe et 36 en entrevue, même si les

autres ne sont pas loin derrière, la moyenne étant de 44,5 stratégies différentes en classe et de 27,5 pour l'analyse de construits.

**Tableau 4.8** Nombre total de stratégies pour chaque participant

Participants	N stratégies pour les observations	N stratégies pour les analyses de construit
André	1505	182
Bernard	1111	157
Carole	1125	133
Denise	933	156

Nombre = N

**Tableau 4.9** Nombre de stratégies différentes pour chaque participant

Participants	N stratégies différentes : observations	N stratégies différentes : analyses de construit
André	50	36
Bernard	40	22
Carole	46	23
Denise	42	29

Nombre = N

Nous passons maintenant à la dernière section de notre étude, celle sur l'interprétation des résultats. Nous parlerons d'abord des faits saillants de nos observations pour chacun des participants et nous présenterons notre classification des stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation des immigrants allophones adultes.

## CHAPITRE 5

### INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce dernier chapitre, nous donnerons notre interprétation des résultats mentionnés dans le chapitre précédent, et ce, pour chacun des participants. Nous conclurons notre mémoire en présentant notre classification des stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde des immigrants allophones adultes.

Maintenant que nous avons vu les résultats, nous allons les interpréter en fonction de nos questions de recherche. Nous tenterons ainsi de mettre au jour les motivations profondes de nos participants, ce qui les pousse à utiliser une stratégie et à en délaisser une autre. Nous chercherons donc, à l'aide de notre analyse faite grâce au logiciel *Atlas.ti*, à faire des recoupements entre leur comportement en classe et ce qu'ils nous ont dit en entrevue. Pour ce faire, nous donnerons notre interprétation pour chaque participant l'un à la suite de l'autre. À la fin de la section, nous présenterons notre classification des stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation des immigrants allophones adultes. Pour cette classification, nous nous sommes inspirée tant des classifications déjà existantes que nous avons pu trouver et dont

nous avons parlé dans le cadre théorique que des propos de nos participants qui ont eux-mêmes fait parfois un début de classification pendant l'entrevue.

### 5.1 André

Comme nous l'avons vu dans les tableaux 4.8 et 4.9 de la section précédente, André est le participant qui a utilisé le grand nombre de stratégies d'enseignement tant pendant les observations que pendant l'analyse de construits. C'est également lui qui a varié le plus ses stratégies d'enseignement. Sur la base des données démographiques recueillies, nous pouvons dire que cela est probablement dû au fait qu'André a la plus longue expérience d'enseignement. En effet, au cours de ses 40 années dans le métier, il a eu l'occasion de développer une panoplie de stratégies différentes. De plus, il a travaillé dans des milieux aussi différents que le Québec, la France et l'Afrique, et ce, tant avec des enfants que des adultes. Nous pouvons en conclure qu'il a dû s'adapter à différents publics, dans différentes conditions et que cela l'a probablement aidé à développer et à utiliser autant de stratégies. N'oublions pas que l'étude de Hird et *al.* (2000) montre que l'usage de stratégies d'enseignement varie selon que les apprenants sont des enfants ou des adultes.

André est de plus bien conscient qu'il a présentement devant lui un groupe d'adultes et que c'est en adultes qu'ils doivent être traités. Il nous l'a d'ailleurs clairement dit lors de l'analyse de construits :

André : Et nous, en principe, on dit, comme c'est des adultes, il ne faut pas les traiter comme des enfants, donc moi je leur ai dit, je leur ai dit pourquoi, s'il ne le [utiliser la double couleur pour prendre des notes, comme le fait André au tableau] font pas c'est leur problème. Ça en principe on a décidé, comme groupe, c'est des adultes, il ne faut pas les suivre comme des enfants. [...] Et puis ils savent ce qu'ils sont venus chercher.

À la lumière de ces propos, nous pouvons dire qu'il est important pour André d'inculquer une méthode de travail à ses étudiants, que l'une de ses stratégies d'enseignement est justement de leur proposer des stratégies d'apprentissage. Cela se rapproche de ce que disent Hird et *al.* (2000) lorsqu'ils affirment qu'il est important pour un enseignant d'encourager ses étudiants à devenir autonomes dans leur apprentissage. C'est d'ailleurs de

cette façon qu'André explique l'utilité des stratégies qui se retrouvent sous l'appellation « faciliter l'apprentissage », dans son analyse de construits :

André : Voilà, ceux-là, dans ma tête, c'était pour faciliter l'apprentissage. Donc le travail par fiches, on pourrait dire que ça aide à classer sa matière; les petites interrogations, ça force à étudier tous les jours. Utiliser la double couleur au tableau, c'est une méthode aussi pour aider à apprendre, on attire l'attention sur des choses. Et subdiviser l'enseignement en différentes disciplines, c'est à la fois l'intérêt mais une façon d'apprendre aussi. Et on montre qu'il y a des liens aussi entre tout ça.

André est justement l'enseignant chez qui nous avons observé le plus grand nombre d'occurrences de la stratégie « donner des stratégies d'apprentissage », soit 33 fois en classe et 6 fois pendant l'analyse de construits. Cela montre bien à quel point c'est important pour lui. Voici un exemple de sa méthode de travailler avec un classeur bien divisé :

André : Bien, allez dans votre secteur des chants, nous allons prendre un chant.  
(Les étudiants cherchent dans leur cartable pour trouver la feuille.)

André : Les chants, c'est dans le premier secteur de votre classeur, n'est-ce pas?  
Alors, nous allons prendre le chant thème.

Étudiant : Où est la lexicologie?

André : Lexicologie, attendez (cherche l'ordre dans son cartable), c'est le cinquième dans votre classeur.

Nous pouvons toutefois ajouter que, aux dires mêmes de ce participant, ces stratégies d'enseignement ne s'avèrent pas toujours efficaces. Comme nous l'avons indiqué précédemment en citant les propos du premier participant, ses étudiants ne semblent pas prendre en compte son conseil d'utiliser la double couleur pour la prise de notes. De même, voici ce qu'André dit à propos de la méthode par fiches et des petites interrogations :

André : Ça, quand je donne une interrogation, ou la méthode des fiches, la mise à jour au tableau en arrière... ils n'étudient pas à la maison. Donc on ne peut pas accumuler indéfiniment de l'ignorance, alors ça je suis très déçu. Alors, je mets moins, parce que comme efficacité je ne l'ai pas encore vue, mais je ne lâcherai pas.

Karine : Qu'est-ce que vous mettriez à ce moment-là?

André : je suis déçu, je mettrais 2 [sur 5]. Parce que j'ai investi beaucoup là-dessus et je suis déçu du résultat si je regarde l'efficacité. Je n'ai pas de résultats, je n'ai pas les résultats escomptés, en tout cas.

Nous pouvons nous demander si, dans ce cas, André respecte bien les principes de l'andragogie qui veulent que l'enseignement soit adapté aux besoins spécifiques de la clientèle adulte (Marchand, 1997; Wang et Sarbo, 2004). Mais ce serait oublier qu'il réussit aussi souvent à faire rire ses étudiants, à les rendre actifs dans leur apprentissage et que cela leur donne probablement envie de revenir en classe tous les jours :

André : Garder l'intérêt, les trucs que je mets là [jeux, épellation, faire écrire au tableau], c'est très apprécié, donc 4.

Karine : C'est très apprécié, donc vous croyez que ça peut faciliter...

André : Ben, oui, moi, je trouve... j'ai pas beaucoup d'absentéisme si on compare ça avec d'autres classes, il y a des classes où il y a beaucoup d'absentéisme. Là, il est bien régularisé, il y en a qui ont lâché carrément. Ils venaient une fois de temps en temps et là ils se sont aperçus qu'ils ne pouvaient pas à cause de leurs travaux. [...]

Nous avons d'ailleurs été témoin, de la part d'André, de l'utilisation de telles stratégies d'enseignement pour garder l'intérêt des étudiants. Lors de deux activités en classe il a fait venir au tableau des étudiants pour qu'ils écrivent et il a combiné à cela une autre stratégie d'enseignement, soit la correction mutuelle :

André : C'est important là, parce que je dis toujours, c'est vous qui m'enseignez, moi je sais pas ce que vous ne savez pas. Là, je sais que chaque, le son « ch », elle [une étudiante, Maryse] sait pas, on l'a pas encore appris. Voilà, allez vous asseoir. Bon, là madame, vous autres vous suivez. Marie-Clothilde, debout. Vous restez là, il y a des fautes au tableau que vous pouvez corriger, vrai ou faux?

Étudiante : C'est vrai.

André : Venez corriger. Et expliquez-vous.

(L'étudiante s'avance.)

André : Tout le monde suit au tableau.

De plus, à deux reprises André a utilisé le jeu pour faire bouger ses étudiants, d'abord grâce à un petit sketch pour lequel ils devaient aller à tour de rôle devant la classe, puis en leur faisant faire de la gymnastique. En faisant cela, André respecte ce que disent Collins, Stead et Woolfrey (2004) et Germain et Netten (2004) dans leurs classifications respectives des stratégies d'enseignement. En effet, pour ces auteurs, il est important d'enseigner aux étudiants les rapports entre l'oral et l'écrit. Et c'est justement ce que cherche à faire André avec la gymnastique, il est même le seul de nos participants à y accorder de l'importance :



Karine : Gymnastique attention

André : Ça ils aiment ça.

Karine : Baptiste dit

André : Oui, c'est toujours pour dissocier le visuel et l'auditif, c'est-à-dire pas dissocier mais se rendre compte que ça ne clique pas toujours. Il faut être capable de... bah, je ne le fais pas très souvent parce que je me dis que c'est très fatigant. C'est déjà assez fatigant d'écrire, c'est la même technique, mais ils aiment le fait de se lever debout pis on change l'air, on ouvre un peu la fenêtre. Pis on change le prénom, l'autre fois c'était une fille. C'était Jeannine, j'ai dit médaille d'or, mais là maintenant c'est les garçons. Et je ne sais pas si vous avez remarqué, les Africaines sont très enfants, elles rient très fort. Elles retombent en enfance. Je réussis à les faire jouer, c'est beau, je m'émerveille de ça, c'est ma force!

En ce sens, nous pouvons dire qu'André et Carole ont des points en commun puisque pour Carole aussi il est important de faire bouger les étudiants. Elle nous a affirmé en entrevue que son passé de professeur de danse l'influence beaucoup :

Carole : J'ai enseigné pendant dix ans, mais... ça m'a servi, je vois que je suis plus kinesthésique que d'autres parce que... comme là, on faisait avancer de deux pas, reculer de quatre pas quand vous entendez un animal à deux pattes, je les faisais avancer, à quatre pattes. Ou quand c'était dans la famille des oiseaux tout ça, je les fais bouger dans la classe.

Nous pouvons également dire que les stratégies d'enseignement liées au fait de garder l'intérêt, parce qu'elles amènent entre autres au rire, sont d'une très grande importance pour maintenir un bon climat de classe (Hird et *al.*, 2000). Nous verrons que l'humour est tout aussi important sinon plus pour Bernard, le deuxième participant. Mais ce qui est surprenant à propos d'André, toutefois, est que l'humour est très peu souvent utilisé par ce participant, comme en font foi les tableaux. En fait, nous n'avons vu aucune occurrence en classe de façon explicite, même s'il en fait mention à deux reprises pendant l'entrevue.

Maintenant, si nous comparons, à l'aide des données de l'entrevue et celles d'*Atlas.ti* regroupées dans les tableaux 4.1 à 4.7, la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement d'André (celles qu'il nous a mentionnées comme éléments dans l'analyse de construits) et ce que nous avons réellement observé en classe, nous pouvons voir que ce participant est assez juste dans sa connaissance de lui-même et de ses stratégies d'enseignement. En effet, par exemple, il affirme que la phonétique et l'A.P.I sont très

importants pour lui, qu'il est même le seul enseignant dans le centre où il travaille à les enseigner de façon systématique. Et nous voyons qu'effectivement il leur fait une grande place en classe. D'abord, André a consacré une grande partie de la première observation à la révision des quatre voyelles nasales, étudiées la veille, et à l'apprentissage de quatre autres voyelles (e, é, è, eu). Puis il s'est souvent permis aussi de corriger les étudiants sur leur prononciation, parfois même en partant de leur langue maternelle, en utilisant donc plusieurs stratégies d'enseignement de façon simultanée :

Étudiant : C'est un bolant.

André : Un v...

Étudiant : v..., velant

André : volant.

Étudiant : volant.

André : Voilà! Donc les Espagnols le b et le v, très difficile.

André met aussi souvent l'accent sur des lettres ou des syllabes pour bien faire ressortir leur bonne prononciation. Finalement, la stratégie « chanter », que nous n'avons retrouvée chez aucun autre participant, en plus de servir à maintenir l'intérêt des étudiants, a aussi pour but de faire pratiquer la prononciation :

Karine : Chanter, intérêt et...

André : Ah, intérêt et certains sons. Il y a des répétitions de sons, je le fais pour ça surtout.

Cela montre qu'André fait une grande place aux méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture dites du bas vers le haut. Il ne faudrait toutefois pas conclure qu'il s'y limite. En effet, il nous a affirmé, pendant l'entrevue qu'il est important pour lui que ses étudiants puissent saisir le sens d'un texte en continuité et que certaines stratégies d'enseignement y contribuent, comme l'enseignement du vocabulaire :

André : On peut dire que le vocabulaire aide à mieux saisir le sens d'un texte.

Karine : Ok

André : Aide à mieux lire, si le mot est connu, l'élève peut... déjà même s'il n'est pas capable, quand il connaît le mot, il va le prononcer correctement sans faire un effort de lire un l, un c, un...

Karine : Ok (j'écris saisir sens texte), je mets saisir le sens d'un texte.

Cette façon de faire est d'ailleurs en conformité avec ce que dit Flores (1992) quand elle indique qu'enseigner le vocabulaire inconnu d'un texte avant sa lecture favorise l'apprentissage et la compréhension des étudiants.

Toujours en ce qui concerne la fréquence, nous pouvons dire que, selon nous, André a un peu sous-estimé son utilisation de stratégies d'enseignement qui permettent l'apprentissage du vocabulaire : il leur donne seulement 3 sur 5. En effet, comme le montrent les tableaux, s'il est vrai qu'il utilise très peu les dictionnaires, nous avons trouvé, pendant les observations, 21 occurrences de la stratégie « épellation » et 53 de celle « enseigner le vocabulaire ». Celle-ci a d'ailleurs souvent été utilisée en combinaison avec l'utilisation du tableau, une autre stratégie privilégiée par André avec 80 occurrences en classe.

Nous passons maintenant à l'interprétation des résultats de Bernard, le deuxième participant.

## 5.2 Bernard

Le deuxième participant, Bernard, se situe dans la moyenne des participants quant au nombre total de stratégies d'enseignement et au nombre de stratégies différentes qu'il a utilisées, comme le montrent les tableaux 4.8 et 4.9. Nous voulons toutefois faire ressortir une stratégie qui est très particulière et que nous n'avons retrouvée que chez ce participant. Il s'agit de l'usage de la tasse pour que les étudiants ne parlent pas une autre langue que le français en classe. Bernard est très conscient que la classe est trop souvent le seul endroit où ses étudiants peuvent parler et pratiquer le français, comme il nous l'a confié en entrevue :

Bernard : Je leur dis souvent dans la classe, si vous ne parlez pas maintenant, quand est-ce que vous parlez?

Karine : Sûrement pas à l'extérieur

Bernard : Ben c'est ça, je leur dis, est-ce que vous parlez français chez Loblaw's? Non, parce que les employés parlent toujours anglais. Donc ils parlent anglais pis des fois ils parlent espagnol. Est-ce que vous parlez français, tsé, au club vidéo, au dépanneur, absolument pas! En famille, absolument pas!

En effet, comme nous l'avons vu dans la section sur l'alphabétisation, c'est l'une des grandes difficultés des immigrants allophones analphabètes : puisqu'ils ne parlent pas ni ne lisent la langue de leur société d'accueil, en l'occurrence le français au Québec, ils vivent un état de « minorisation linguistique » (Fugazzi et Ross, 1992a), une espèce de ghettoïsation qui les empêche de s'intégrer. Cela est d'autant plus vrai dans ce cas-ci puisque le quartier de Montréal où se trouve l'école de Bernard est très multiethnique. Les étudiants peuvent souvent tout faire dans leur langue maternelle ou en anglais.

La tasse est une stratégie d'enseignement très riche puisqu'elle est souvent combinée à de nombreuses autres stratégies. D'abord avec le fait de demander aux étudiants de ne pas parler français. En effet, à quelques reprises, tant dans les observations en classe (deux occurrences) que pendant l'analyse de construits (cinq occurrences), Bernard a utilisé ces deux stratégies de façon conjointe ou nous en a parlé en les jumelant.

De plus, Bernard nous a avoué que la tasse est très utile pour maintenir l'ordre dans la classe, surtout puisqu'il s'agit d'adultes. Il affirme en entrevue que l'un des pires problèmes dans un cours de langue est justement le fait que les étudiants se parlent dans une autre langue que celle à l'étude, cela entraîne des problèmes de discipline. Et lui aussi est conscient, comme André, d'être en présence d'adultes. C'est pourquoi la tasse lui est d'un précieux secours, il lui a même donné 4 sur une échelle de 5 pour le construit « efficacité » pendant l'analyse de construits. Et, au lieu de se fâcher comme il le faisait auparavant, il n'a qu'à montrer la tasse ou qu'à faire semblant de boire pour que tous comprennent :

Bernard : Tout le monde sait. Pis je regarde la personne droit dans les yeux, pis je regarde la personne, pis tout le monde part à rire parce qu'ils savent très bien que je ne bois pas, que c'est une façon de dire heille là! Tsé, là, tu es en train de parler, parce que c'est un grand problème dans les cours de langue, les gens qui parlent autre chose que la langue. C'est un problème. Pis, si on a de la misère, c'est un problème parce que ça amène pas des problèmes de comportement, mais de discipline. Pis c'est plate, surtout avec des adultes, quand tu es obligé de faire de la discipline.

Pour maintenir l'ordre, nous pouvons dire que la tasse est la stratégie privilégiée de Bernard, même quand il ne s'agit pas de demander aux étudiants de parler français, comme en fait foi cet extrait :

André : Vous voyez arggggg! Ok! La prochaine personne qui prend son crayon (brasse la tasse de monnaie)

Étudiant : 25 sous

André : C'est la seule manière, hein, quand je demande s'il vous plaît, s'il vous plaît, s'il vous plaît, personne, mais quand je dis vous payez, ah! Tout le monde écoute!

De façon générale, nous pouvons dire que Bernard est le participant qui a le plus souvent utilisé la stratégie d'enseignement « maintien de l'ordre » : 17 fois en classe et 9 fois en entrevue. Toutefois, il essaie de faire passer son message le plus souvent possible en y mettant une touche d'humour. Et c'est entre autres ce que permet la tasse, comme il en a été question dans le chapitre précédent, quand nous avons défini les construits de Bernard.

Ainsi, l'humour est une autre stratégie d'enseignement très importante pour Bernard. En cela, il rejoint des auteurs comme Hird et *al.* (2000) qui affirment qu'utiliser l'humour le plus souvent possible favorise la création d'un bon climat de classe. Bernard est sans conteste le participant qui fait le plus grand usage de l'humour avec 22 occurrences en classe et 13 pendant l'entrevue. D'ailleurs, si nous nous arrêtons à ses propos pendant l'analyse de construits, nous pouvons comprendre pourquoi il y accorde une si grande importance :

Karine : On va reprendre image, rire et mime.

Bernard : Rire, mime et image? Ben, c'est deux-là [rire et mime] vont ensemble parce qu'ils sont souvent drôles. Ça j'avoue que c'est quelque chose qui est important dans mon cours. Ben ça dépend de la personnalité aussi, je dis pas je veux être drôle parce qu'il faut être drôle en classe. C'est juste parce que j'aime rire en général pis je trouve que c'est plus drôle quand on rit!(Rires)

Dans cet extrait, Bernard a lui-même indiqué le lien entre les stratégies d'enseignement « mime » et « faire usage de l'humour ». Bernard a utilisé 73 fois en classe le mime et il en a parlé 29 fois. Encore une fois, il dépasse tous les autres participants. Notons que, dans son cas, le mime et l'humour se combinent très souvent avec la stratégie « faire des bruits » :

Bernard : Allez tout droit! Quand on vous demande une information, qu'est-ce qui est important, c'est que vous pouvez répondre. Si je dis où est le métro et vous dites (fait sons bizarres pour montrer qu'il n'arrive pas à parler et fait des gestes pour tenter de montrer une direction)

Étudiants : (rires)

Bernard : Ça va, je comprends, mais est-ce que c'est du bon français?

Bernard est pratiquement le seul à « oser » faire des bruits en classe, ce qui, selon nous, s'accorde très bien avec sa personnalité ouverte et expressive.

Jusqu'à présent nous avons beaucoup parlé de l'importance qu'a, pour Bernard, le fait que ses étudiants doivent parler français en classe. Toutefois, il n'hésite pas parfois à expliquer quelque chose dans la langue maternelle des étudiants, si le besoin s'en fait sentir :

Bernard : Ok, pluriel? En espagnol

Étudiant : Los camiones pequenos

Bernard : Los camiones pequenos. Ok, en espagnol, vous entendez le s : camionesSSS, vous entendez le s. En français, c'est la même chose, mais on n'entend pas le s, alors ici ça va être des camions petits.

Comme nous l'avons mentionné dans la section sur les stratégies d'enseignement, quelques auteurs (Chalom, 1991; Flores, 1992) préconisent le recours à la langue maternelle des étudiants pour les aider à comprendre certaines notions, mais uniquement si le message ne passe pas bien d'abord en français. C'est justement ce que fait Bernard, et c'est d'ailleurs pour cela qu'il n'a mis que 2 sur une échelle de 5 en ce qui concerne la fréquence d'utilisation de cette stratégie :

Bernard : Ben ça j'ai écrit un peu parce que des fois... des fois, j'explique si, par exemple, la notion est difficile à comprendre... si mettons je suis en train d'expliquer quelque chose qui est abstrait pis que je vois que c'est dur, ils ne comprennent pas exactement parce que mettons tu essaies d'expliquer des mots comme, je sais pas moi... c'est pas un bon exemple, mais mettons souvent, rarement, quelques fois, parfois, tsé des notions qui se recoupent un peu, des fois quand tu peux juste dire : Heille, regarde, HUN, c'est ça. Ah!!!! Ok, ça va. Mais là encore, j'use de ça avec parcimonie.



L'usage de la langue maternelle des étudiants est une stratégie d'enseignement qui a une double et même une triple utilité. En effet, en plus de favoriser l'apprentissage des étudiants, elle favorise, tout comme l'humour, un bon climat à l'intérieur de la classe :

Bernard : Expliquez dans la langue maternelle. Est-ce que ça crée une atmosphère confortable? Oui, je lui mettrais un 4, mais pas en terme de fréquence.

Karine : Non, ça n'a rien à voir avec la fréquence.

Bernard : Ok, parce que la fréquence c'était 2. Parce que ça aide beaucoup, comme je t'expliquais, quand les gens voient que je peux parler, ne serait-ce que quelques mots, dans leur langue, c'est comme s'ils avaient l'impression d'arriver à la maison. En tout cas, d'être dans une maison amie, à tout le moins.

Rappelons que Bernard, outre l'anglais et l'espagnol, parle plusieurs langues inusitées : ourdou, hindi, chinois, créole et portugais. Cela fait en sorte de montrer aux étudiants que si lui a pu apprendre d'autres langues très différentes du français, dans un milieu francophone de surcroît, eux peuvent très bien apprendre le français au Québec, où tous ou presque parlent cette langue. De plus, selon Bernard, tous les enseignants devraient apprendre une nouvelle langue, ou essayer de faire quelque chose de difficile, pour comprendre mieux ce que vivent leurs étudiants. Voici un long extrait dans lequel Bernard nous explique sa vision :

Bernard : Ben, moi, je dis tous les profs de français langue seconde devraient apprendre une langue. Et pas apprendre l'anglais, parce que l'anglais, tu l'entends tous les jours, tout le monde le sait à peu près ou tout le monde l'entend, c'est pas quelque chose de nouveau. Mais mettons, essaie d'apprendre l'arabe, mettons. Ou apprends le bengali ou je sais pas. [...] Mais tsé, je me dis, j'aimerais ça prendre un cours de, je ne sais pas, un cours de danse. Quelque chose avec lequel tsé... moi danser... des fois il y a des petites fêtes à la fin des sessions pis tu as une étudiante colombienne qui dit heille professeur, j'ai apporté de la musique, allez, dansez avec moi! Pis tu fais comme... tu deviens tout rouge, là, pis tu sues pis tout le monde te regarde parce que tu es le prof et qu'ils veulent voir le prof danser. Ahhh! Moi, c'est comme non, je perds tous mes moyens. Mais je trouve ça intéressant parce que quand les étudiants perdent leurs moyens, on peut se mettre dans leurs chaussures, se mettre dans leurs souliers pis on peut faire preuve de beaucoup plus d'empathie, je pense. Parce que des fois, à force de voir les étudiants faire les même erreurs, on perd patience et on fait comme, voyons! Tata! Tsé, ça fait mille fois que je le dis. Tu le dis pas, mais tu le penses. On est des humains, on pense, on dit coudonc, mon innocent! Ça fait un million de fois qu'on voit le verbe être, tu peux pas le dire comme il faut? Mais on oublie parce que pour nous, c'est facile. Si on est des profs, c'est parce

qu'on est habitués avec le langage, avec la parole, donc c'est bon de se mettre comme ça.

Bernard espère ainsi demeurer toujours à l'écoute de ce que vivent ses étudiants et ne pas perdre de vue leur réalité.

Passons maintenant à une autre stratégie dont a beaucoup parlé Bernard en entrevue, l'utilisation d'images. En effet, il en fait l'un de ses éléments pour l'analyse de construits, mais lors de notre présence en classe, il n'a utilisé des images qu'une seule fois. Il faut dire qu'il avoue lui-même ne pas s'en servir très fréquemment et il explique pourquoi :

Bernard : Ben idéalement, moi, ce que je veux, c'est pas l'image comme telle, c'est toujours dans un but d'amener à parler, donc moi, si on parle juste comme ça, c'est bon, si on se sert de l'image comme support, c'est bon. [...] Il y a la barrière de la langue en plus et il y a la barrière de la culture. Alors ils [les étudiants] sont dans un pays différent. Donc l'image, c'est un moyen comme un autre, mais en terme de fréquence, je l'utilise moins fréquemment.

À l'instar de ce que disent Cantin et Vermette (1991), à qui nous avons fait référence dans la section sur les stratégies d'enseignement, l'image est peut être utile pour Bernard, mais elle est un support comme un autre pour favoriser l'apprentissage des étudiants.

Une autre stratégie d'enseignement dont Bernard a beaucoup parlé en entrevue est l'encouragement. En fait, cette stratégie revient 12 fois dans ses propos pendant l'analyse de construits, alors que tous les autres participants n'en parlent pratiquement pas. Les encouragements sont très importants pour Bernard, cela peut faire en sorte que les étudiants s'impliquent d'avantage dans leur apprentissage. Parfois, ses encouragements peuvent prendre une forme un peu surprenante. En entrevue, il nous a exposé le cas d'une étudiante très timide mais très douée à qui il a donné un ultimatum d'une semaine pour parler en classe, sans quoi il la recalerait en Alpha 1. L'étudiante s'est mise à pleurer, mais a finalement compris le sens des propos de Bernard :

Bernard : Après ça je lui ai dit écoute, je ne vais pas t'envoyer en Alpha 1, mais c'est juste que si tu parles pas, tu vas toujours rester avec moi, tsé, c'est plate parce que pourquoi tu viens à l'école? Pourquoi tu viens à l'école si tu essayes pas?

Étant donné la très grande place que fait ce participant à l'encouragement, nous avons été surprise de constater qu'il ne l'a utilisé que 16 fois en classe en notre présence. En comparaison, André, Carole et Denise l'ont utilisé respectivement 97, 60 et 75 fois. Notre analyse nous pousse à expliquer ce fait de la manière suivante : pour Bernard, les encouragements ne sont pas uniquement de petits mots en classe comme « oui, c'est bien » ou encore « excellent ». Pour lui, il s'agit d'aller plus en profondeur avec les étudiants qui en ont le plus besoin pour les inciter à s'exprimer sans crainte. En ce sens, il devient le guide qui accompagne les étudiants dans leur apprentissage, comme le mentionnent Lunenberg et Volman (1999).

Avant de passer à l'interprétation des résultats de la troisième participante, Carole, nous aimerions parler d'une dernière stratégie d'enseignement privilégiée par Bernard et que lui seul utilise. Il s'agit de se servir du temps présent des verbes même lorsqu'il parle au passé ou au futur. Bernard ne nous a malheureusement pas expliqué de façon claire en entrevue pourquoi il faisait cela. Notre interprétation est que Bernard veut éviter une surcharge cognitive à ses étudiants pour qui le présent est déjà très compliqué, qu'il veut y aller une étape à la fois. En effet, lors de notre première visite en classe, nous avons relevé 26 occurrences de cette stratégie, mais seulement cinq lors de la deuxième visite :

Bernard : Alors attention, hein, parce que j'ai mangé. Sara, qu'est-ce que vous avez fait? Hein, qu'est-ce que vous faites maintenant (fait geste « ici » avec les mains), qu'est-ce que vous avez fait (geste vers l'arrière pour montrer que c'est le passé). C'est le passé (écrit « avez fait »), avoir...

C'est que le jour de notre deuxième observation, Bernard venait tout juste d'introduire un peu le passé composé et il tentait de faire pratiquer ses étudiants.

Nous donnerons maintenant, dans la prochaine section, notre interprétation des stratégies d'enseignement de Carole.

### 5.3 Carole

Carole, à l'instar de Bernard, est dans la moyenne des participants en ce qui concerne le nombre total de stratégies d'enseignement et le nombre de stratégies différentes utilisées (v. tableaux 4.8 et 4.9). Toutefois, elle se distingue de tous les autres participants en ce qu'elle doit composer avec un groupe d'étudiants certes très homogène, mais également sans connaissance aucune de l'écrit dans leur langue maternelle. Selon la classification de Fugazzi et Ross (1992a) vue dans la section sur l'alphabétisation, nous pouvons dire que ce sont des analphabètes complets à la fois dans leur langue maternelle et en français : ils sont des analphabètes de type A. Comme nous l'avons mentionné en présentant nos participants, Carole a dû partir de zéro avec ses apprenants puisque la plupart ne savaient même pas tenir un crayon.

Cette constatation faite, nous pouvons voir que le très faible niveau de scolarisation des étudiants de Carole l'a amenée à adapter ses stratégies d'enseignement. D'abord, elle est la seule à faire un enseignement systématique des syllabes, comme dans le modèle ascendant d'apprentissage de la lecture (Campbell, 2003) :

Carole : On avait commencé les consonnes, le b avec le r, le c avec le r. Est-ce que vous vous souvenez un petit peu? Oui, comme ça, on avait commencé les mariages avec des consonnes comme ceci : b-r, c-r (écrit br et cr au tableau). Alors, qu'est-ce que ça fait? On avait vu des mots, on avait vu b-r-a (écrit sur une ligne verticale, à côté de br).

Lors de nos périodes d'observation, une grande partie des cours a d'ailleurs été consacrée à l'enseignement systématique des syllabes. Lors de la première observation, après l'enseignement magistral dont fait mention l'extrait précédent, Carole a demandé aux étudiants de trouver par eux-mêmes des mots qu'ils connaissaient contenant les sons étudiés. Elle a aussi combiné une autre stratégie d'enseignement, pendant notre deuxième présence en classe : le jeu. Elle a distribué à ses étudiants des papiers sur lesquels il y avait la moitié du nom d'un animal. Chacun d'eux devait trouver la moitié manquante et écrire le mot au tableau :

Carole : Ok, maintenant on va faire une activité, vous allez avoir un papier, sur le papier c'est écrit, par exemple, « la » (écrit au tableau et l'encadre). C'est un animal. Déjà, dans ma tête, je pense qu'est-ce que c'est un animal avec « la » dedans.

Étudiants : lapin

Carole : lapin, hein oui! Lapin. Alors, je sais que je dois trouver le papier qui fait « pin » (écrit au tableau et l'encadre). Alors je vais chercher la personne dans la classe qui a « pin ». P-i-n (épelle).

Étudiants : pin

Carole : Quand on a trouvé la personne qui a le papier pin, ensemble, vous venez avec vos deux papiers et vous écrivez au tableau lapin. Ça va?

Ainsi, Carole a cherché à inclure l'apprentissage des syllabes dans un contexte significatif pour ses étudiants vu qu'eux-mêmes étaient impliqués et qu'ils ont ainsi appris des mots qui leur serviront. Cela est en conformité avec ce qu'indiquent plusieurs auteurs (Campbell, 2003; Flores, 1992; Singhal, 2005). Ceux-ci insistent en effet sur le fait que les mots choisis par les enseignants doivent pouvoir être associés à des réalités présentes dans la vie des étudiants, donc des mots qui ont du sens pour ces derniers.

Outre l'enseignement systématique des syllabes, une autre stratégie d'enseignement a été particulièrement utilisée par Carole, la phonétique. Encore une fois, elle a combiné la stratégie « jeu » à l'enseignement de la phonétique :

Carole : Maintenant voici ce qu'on va faire, je vais vous dire des mots, tout ce que vous faites vous regardez bien ma bouche et vous écoutez bien. Quand vous entendez un è... ça va Rezia, faut écouter, quand on entend un è on lève la main (fait le geste). On essaie de pas regarder les voisins, après ça on va faire autre chose, écoutez, regardez pas les voisins.

Selon nous, ce qui incite Carole à privilégier cette stratégie est encore le très faible niveau de ses étudiants. Même si elle n'en parle pas du tout pendant l'entrevue, elle l'utilise 33 fois en classe, plus du double d'André. À l'instar de celui-ci, quand nous étions présente, Carole a fait réviser les sons é, è et e.

Toujours en lien avec le fait que ses étudiants sont des analphabètes complets, Carole utilise massivement deux autres stratégies d'enseignement, soit l'épellation et le fait de mettre l'accent sur une lettre, une syllabe, etc. En effet, dans les deux cas, c'est elle qui fait

un plus grand usage de ces stratégies : nous avons noté 29 occurrences pour l'épellation et 82 pour l'accentuation. Mentionnons qu'il n'a toutefois aucunement été question de ces stratégies d'enseignement pendant l'entrevue. Voici un exemple d'épellation :

Carole : C'est l'auto de Chantal.

Étudiant : C'est son

Carole : Donc c'est la même chose, c'est son auto... à elle. Alors je dis c'est son auto (écrit). S-o-n (épelle), son auto.

Comme nous venons de le lire, Carole combine souvent l'épellation à une autre stratégie, l'usage du tableau, probablement pour rendre les choses encore plus claires aux yeux de ses étudiants.

Carole nous a affirmé, en entrevue, privilégier aussi les images en salle de classe, tout comme nous l'avait dit Bernard. En effet, nous avons remarqué de grandes affiches sur les murs de sa classe, affiches sur lesquelles se trouvent différentes images liées à un thème, par exemple les fruits. Préconisé par Cantin et Vermette (1991), le support visuel telle l'image présente toutefois un risque dont est bien consciente Carole, celui de parfois entraîner des méprises sur le sens. C'est ce qu'elle explique dans l'extrait suivant en parlant de l'efficacité de l'image pour favoriser l'apprentissage des étudiants :

Carole : Illustrations, ça c'est 5, c'est sûr.

Karine : Pourquoi?

Carole : Ben c'est vraiment... quand ils voient une image... ben non, je ne mettrais peut-être pas 5, c'est vrai, je repense à ça, je mettrais plutôt 4. Parce que des fois, ces étudiants-là, avec leur vécu, les choses qu'ils ont vues, tout ça, ils ne voient pas toujours la même chose que nous sur l'illustration, tu vois? Des fois, nous ça nous paraît évident que c'est un morceau de tarte pis eux ils voient un fromage. Donc pas tout à fait, mais bon... des fois quand c'est bien fait... il faut que ce soit très près de la réalité parce que des fois on se fait jouer des tours.

C'est alors que le dessin entre en jeu, une autre stratégie importante pour Carole. C'est elle qui, de tous nos participants, l'utilise le plus, soit six fois en classe et 12 fois en entrevue. Carole nous a expliqué que, selon elle, le dessin est essentiel avec des étudiants du niveau de ceux de son groupe parce que, souvent, elle ne parvient pas à trouver tout ce dont



elle a besoin dans les dictionnaires illustrés. Alors, pour être sûre que ses étudiants comprennent, elle dessine. Elle nous a même avoué :

Carole : Moi, j'envisagerais de prendre un cours de dessin pis ça fait longtemps que j'y pense.

Il est toutefois surprenant de constater que Carole croit utiliser le dessin moins fréquemment, tel qu'elle nous l'a précisé en parlant de la fréquence d'utilisation de ses stratégies. Nous avons observé plutôt l'inverse (une occurrence des illustrations et six des dessins), mais cela est peut-être dû au hasard du choix de nos périodes d'observation.

Si nous restons dans le domaine « artistique » des stratégies d'enseignement, nous pouvons dire que Carole, tout comme Bernard, fait une grande place dans son enseignement aux mimes, aux gestes de toute sorte. Elle les utilise 46 fois en classe et en parle à 12 reprises pendant l'analyse de construits. Les mimes sont même l'un des éléments dont elle a parlé. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section sur Bernard, cela s'explique facilement dans le cas de Carole : elle a été professeure de danse durant de nombreuses années et elle a ainsi développé une autre relation avec son corps qui fait qu'elle est moins gênée de bouger. D'ailleurs, cela a même une influence sur une autre de ses stratégies d'enseignement, l'usage du jeu :

Carole : J'ai enseigné pendant dix ans, mais... ça m'a servi, je vois que je suis plus kinesthésique que d'autres parce que... comme là, on faisait avancer de deux pas, reculer de quatre pas quand vous entendez un animal à deux pattes, je les faisais avancer, à quatre pattes. Ou quand c'était dans la famille des oiseaux tout ça, je les fais bouger dans la classe.

La formation antérieure de Carole a donc une influence sur le fait qu'elle veuille faire participer même physiquement ses étudiants. Cela la rapproche beaucoup d'André, qui, nous nous en souvenons, faisait lui aussi bouger ses étudiants pour garder leur intérêt et créer un bon climat de classe. En plus, pour Carole, le jeu est intéressant en ce sens qu'il permet aux étudiants d'apprendre par l'action, sans qu'ils ne s'en rendent compte.

Avant de conclure cette section sur Carole, nous voulons parler de quatre stratégies d'enseignement qu'elle est la seule ou presque à utiliser. Il y a d'abord le fait de préparer des activités différentes pour ses étudiants en prenant en compte que certains ont encore beaucoup plus de difficulté que d'autres à écrire et à lire :

Carole : Alors voici. Pour les personnes pour qui c'est encore plus difficile d'écrire, j'ai un petit mot caché ici avec ces mots qui sont dedans. Donc vous les avez, je les ai écrits au tableau, ici, ils ne sont pas écrits à côté. Ok? Alors, Parsi, Shakira, Rina, je vais vous donner ces feuilles-là pour commencer (montre les mots cachés plus faciles). Et j'en ai un plus difficile ici. Ici, il est intéressant, je veux que vous commenciez par le facile. Les personnes qui vont très vite vont commencer le difficile. Les personnes ne font pas le difficile aujourd'hui si vous faites le facile.

Puisque Carole suggère aux étudiants d'aller du mot caché le plus facile à celui plus difficile, nous pouvons dire qu'elle suit en cela ce que disent Colins, Stead et Woolfrey (2004), pour qui il est important de choisir une séquence d'enseignement appropriée, allant des tâches les moins difficiles cognitivement à celles plus difficiles. Elle agit également en tant que preneur de décisions, l'un des rôles que doit endosser l'enseignant selon Tardif (1992). Celui-ci définit en effet l'enseignant comme un preneur de décisions, c'est-à-dire celui qui planifie tout ce qui se passe en classe.

L'usage de documents authentiques est également favorisé par Carole. Pour elle, ils sont l'une des stratégies les plus efficaces :

Carole : Documents authentiques, je mettrais 5 pour l'efficacité.

Karine : Oui?

Carole : Définitivement, il n'y a rien de mieux que ça, c'est mieux que les illustrations, que les mimes, que les dessins, c'est vraiment excellent.

Carole précise toutefois qu'elle ne peut malheureusement pas faire un usage aussi fréquent qu'elle le désirerait des documents authentiques : par exemple, elle ne peut pas amener des animaux en classe pour expliquer ce que sont des griffes, du poil, etc. Par contre, dans certains cas, elle peut choisir de faire des sorties avec ses étudiants pour leur montrer en vrai certaines choses. Les sorties sont d'ailleurs une autre stratégie dont Carole est la seule à

nous avoir parlé. Carole nous a expliqué ce qu'est, pour elle, une vraie sortie efficace pour l'apprentissage du français :

Karine : Quand ils font des sorties, est-ce qu'ils parlent vraiment le français?

Carole : Ben, ça dépend de ce que tu choisis. La cabane à sucre, par exemple, c'est pas moi qui ai décidé d'y aller, c'est tout le monde de français langue seconde. À chaque année, c'est les pommes à l'automne, c'est les sucres pis c'est le party de Noël. Mais c'est pas des sorties, tsé là, avec eux, avec du contenu qui a rapport au cours, mais... si je fais une sortie, par exemple, comme quand j'allais au salon des métiers d'arts, ben là, ils n'avaient pas le choix, il fallait qu'ils mettent en pratique leur vocabulaire pour essayer de se faire comprendre, pis à l'épicerie la même chose. Ils étaient obligés avec leur liste de se débrouiller, de trouver pis de voir le prix, ils n'avaient pas le choix de comprendre pis, c'était bon.

Évidemment, nous n'avons pas été témoin d'une sortie lors de nos présences en classe.

Concluons cette section, en parlant d'une dernière stratégie d'enseignement utilisée seulement par Carole : le soutien linguistique après les cours. Selon elle, cette stratégie est très efficace puisqu'elle voit des résultats concrets, mais elle ne peut malheureusement pas l'utiliser assez souvent :

Carole : Malheureusement, le bémol ici ce serait que ce n'est pas assez souvent. Pour certains étudiants il faudrait que ce soit cinq jours, mais on ne peut pas le faire. C'est beau le bénévolat, mais...

Encore une fois, nous pouvons l'expliquer par le fait que ses étudiants sont très faibles et que cette enseignante cherche à les aider par tous les moyens.

Passons maintenant à l'interprétation des résultats de notre dernière participante, Denise.

#### **5.4 Denise**

Denise est la plus jeune enseignante que nous avons eu l'occasion d'observer et aussi celle qui avait le moins d'expérience en alphabétisation d'immigrants allophones adultes. Il

s'agissait en effet de sa première session avec cette clientèle. Cela peut expliquer l'écart qui existe entre elle et les autres participants en ce qui concerne le nombre total de stratégies utilisées en classe. Elle est en effet la seule à être sous la barre des mille stratégies, comme l'indique le tableau 4.8. Malgré tout, elle est dans la moyenne des autres participants pour ce qui est du nombre de stratégies différentes utilisées. Cela peut s'expliquer par le fait que, bien que Denise en soit à ses premières armes en matière d'alphabétisation en français à des immigrants, elle a tout de même dix années d'expérience en enseignement derrière elle et a quand même eu le temps de développer certaines stratégies.

Selon nous, le niveau des étudiants de Denise, plus élevé que celui de tous les autres participants, à l'exception d'André, peut avoir joué sur l'usage qu'elle a fait de ses stratégies d'enseignement, sur le fait qu'elle en privilégie certaines au détriment d'autres. En effet, au moment de nos observations, Denise enseignait à un groupe d'Alpha 3. Il s'agissait donc d'un groupe très différent de celui de Carole : tous les étudiants de Denise savaient lire et écrire, du moins des textes simples, et se débrouillaient relativement bien en français.

Cela expliquerait peut-être pourquoi elle fait un usage très limité de stratégies telles que l'enseignement de la phonétique, l'épellation et l'enseignement systématique des syllabes. Pour ce qui est de la phonétique, nous n'avons en aucun temps été témoin d'un enseignement systématique des sons de la langue française. Seulement, à quelques reprises (sept fois), Denise a corrigé la prononciation de ses étudiants :

Étudiant : enchiinte  
 Denise : enceinte  
 Étudiant : enceinte  
 Denise : répétez  
 Étudiant : [...]  
 Denise : prononcez bien le ein  
 [...]  
 Étudiant : berniche  
 Denise : berniche? Bernache  
 Étudiant : beurnache  
 Denise : pas beurnache, ber, bernache  
 Étudiant: bernache

Nous pouvons faire la même constatation en ce qui concerne l'épellation, qu'elle n'utilise que 18 fois, et l'enseignement systématique des syllabes, qu'elle n'emploie pas du tout.

En prenant en considération le niveau plus avancé des étudiants de Denise, il nous est également possible de voir qu'il est plus facile pour elle que pour Carole d'intégrer l'apprentissage de la lecture/écriture dans un contexte significatif pour les apprenants (Flores, 1992). En effet, nous pouvons le vérifier grâce à l'usage de la stratégie « faire écrire de façon individuelle », importante pour Denise. Elle en a parlé abondamment pendant l'analyse de construits et nous avons assisté à une activité d'écriture :

Denise : Ici vous allez pratiquer... la dernière fois on a pratiqué à écrire une lettre à son propriétaire. Maintenant, on va écrire encore une lettre, mais pas au propriétaire, vous allez écrire une lettre au professeur de votre enfant. Si vous n'avez pas d'enfant, c'est pas grave, vous pouvez quand même pratiquer. Donc, écrire une lettre au professeur d'un enfant.

Denise demande donc à ses apprenants de rédiger des textes qui pourront servir dans des situations de la vie courante. Elle nous a précisé en entrevue qu'elle fournit toujours un modèle du texte à écrire; ainsi, les étudiants peuvent s'en inspirer plus ou moins selon leur niveau.

Il s'agit d'une façon pour Denise d'encourager ses étudiants, de favoriser leur motivation. Mais en plus de les faire écrire de façon individuelle, elle privilégie aussi la stratégie d'enseignement « faire écrire devant tous », soit au tableau, soit sur des transparents. Elle nous dit en entrevue que les étudiants, se sachant regardés par tous, vont essayer de faire plus attention, mais, de son propre aveu, ce n'est pas une stratégie très efficace pour favoriser l'apprentissage :

Karine : Les faire écrire au tableau.

Denise : Euh... ça, efficacité... je mettrais à peu près 2 aussi. C'est plus pour varier que je fais ça, pour briser la monotonie. Ça ne les améliore pas tant que ça.

En réalité, cette stratégie est surtout utile parce qu'elle favorise la correction mutuelle entre les étudiants, mais surtout l'interaction :

Denise : Puis c'est drôle, parce que quand il [un étudiant] écrit, les autres : non, non, pas comme ça, pis ils le corrigent pendant qu'il écrit, donc c'est pas le même geste qu'écrire individuellement.

Rappelons que favoriser l'interaction se retrouve dans la plupart des classifications de stratégies d'enseignement dont nous avons parlé dans le cadre théorique (Hird et *al.*, 2000; Collins, Stead et Woolfrey, 2004; Germain et Netten, 2004). En ce sens, Denise utilise également une autre stratégie qui permet de favoriser l'interaction entre les étudiants, soit le fait d'organiser des équipes pour l'étude. C'est d'ailleurs elle qui l'utilise le plus avec trois occurrences en classe et 13 pendant l'entrevue. Elle en est consciente puisqu'elle nous dit elle-même que cette stratégie est fréquente, même si elle affirme qu'elle n'est peut-être pas aussi efficace qu'elle le voudrait :

Denise : Ils ne travaillent pas tout le temps bien en équipes, mettons que je fais une équipe de trois, ben il y en a deux qui vont travailler bien pis l'autre qui va travailler moins [...] il y a toujours une personne qui va avoir plus de leadership, mais je vais le faire quand même parce que ça brise la monotonie, pis ils vont développer peut-être d'autre chose, socialiser, ils vont apprendre à se connaître. Mais pour mieux écrire le français, c'est pas super efficace.

Pour essayer de contrer cela, éviter que les mêmes personnes soient toujours ensemble ou que certaines soient toujours seules, Denise se fait un devoir de choisir elle-même la composition des équipes. Pour ce faire, elle utilise des cartons sur lesquels sont écrits les noms des étudiants et elle les pige.

Nous passons maintenant à une autre stratégie utilisée par Denise et presque exclusivement par elle, soit le recours à des ouvrages de référence. Lors de notre présence en classe, Denise a encouragé ses étudiants à vérifier eux-mêmes leurs réponses à l'aide d'un *Bescherelle* pendant un exercice de conjugaison :



Denise : C'est ça, changez le e pour le o (donne le Bescherelle à l'étudiant). Cherchez pouvoir (continue de lire).

Selon nous, si elle peut se permettre de demander à ses étudiants de chercher dans des ouvrages de référence, tout comme André le fait un peu, c'est encore une fois parce que le niveau de leurs étudiants le leur permet. Toutefois, elle est bien consciente que tous les ouvrages de référence ne sont pas à la portée de ses étudiants :

Karine : Leur demander de chercher.

Denise : Ça, efficacité en alpha... ben ça dépend. Bescherelle, ils peuvent le faire, c'est bien maintenant, mais s'ils ne savent pas comment orthographier un mot pis que je leur demande de chercher dans le dictionnaire, ils ne trouveront pas plus. Parce que des fois ils ne savent pas les premières lettres du mot.

C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle n'attribue qu'une note de 2 sur 5 à cette stratégie pour ce qui est de l'efficacité.

Denise utilise une autre stratégie d'enseignement très importante pour elle puisqu'elle a pris la peine d'en faire l'un de ses éléments pour l'analyse de construits : circuler dans la classe pour corriger et répondre aux questions. C'est d'ailleurs elle qui l'a fait le plus : elle nous en a parlé à neuf reprises et l'a utilisé 53 fois pendant nos présences en classe. Cela est en conformité avec le fait qu'elle avoue elle-même utiliser cette stratégie très souvent et qu'elle la trouve particulièrement efficace :

Denise : Marcher dans la classe, toujours vérifier, tu sais je suis toujours en train de regarder, je me promène, je vérifie, je ne l'ai pas dit, mais dans le fond, ça, je le fais tout le temps.

[...]

K : Qu'est-ce que tu mettrais comme efficacité?

S : 5

Nous avons été témoin de la même stratégie chez tous les autres participants. Même des chercheurs en enseignement des langues, Hird et *al.* (2000), y font référence dans leur classification des stratégies d'enseignement. Ils la placent d'ailleurs dans deux catégories : les

stratégies d'enseignement portant sur le contenu à enseigner et celles portant sur le rôle de l'enseignant, ce rôle étant de superviser les apprentissages.

De plus, Denise attache une grande importance au fait de préparer du matériel adapté au niveau de ses étudiants. En ce sens, elle se rapproche beaucoup de Carole, qui prépare différentes activités adaptées aux différents niveaux de ses étudiants, et du rôle de preneur de décisions dont parle Tardif (1992). Nous rappelons que ce rôle consiste à planifier tout ce qui se passe en classe. En fait, Denise nous a aussi dit qu'elle prépare des activités supplémentaires pour ceux qui sont plus rapides et qui finissent leur travail avant les autres :

Denise : Il y en a toujours qui finissent plus vite, donc moi j'essaie d'avoir des activités de prêtes pour ceux qui vont avoir fini. Souvent ça va être des textes, justement, qu'ils vont lire et ils vont répondre aux questions. C'est dommage parce qu'il y en a, les plus faibles dans le fond, qui n'ont pas toujours le temps de le faire.

Nous terminerons l'interprétation des résultats pour Denise en parlant d'une dernière stratégie qu'elle utilise très souvent : se servir de transparents et du rétroprojecteur. Elle est d'ailleurs la seule à en faire usage. Selon les chiffres que nous avons recueillis dans le tableau 4.7, nous pouvons dire que l'usage des transparents fait en sorte d'expliquer que Denise utilise beaucoup moins le tableau que les autres participants. En effet, elle ne s'en est servie que 17 fois, comparativement à 80 fois pour André, 56 fois pour Bernard et 75 fois pour Carole. Denise n'a pas hésité pas non plus à nous dire que la fréquence d'utilisation de cette stratégie est très élevée :

Denise : Je les fais écrire sur des transparents, ça je le fais assez souvent.

Lors de notre présence en classe, nous avons remarqué que, pendant un exercice où les étudiants devaient travailler seuls, elle a distribué des transparents à quelques étudiants pour qu'ils puissent y inscrire leurs réponses, qui ont par la suite été corrigées devant tous.

Comme nous venons de le voir, certaines stratégies sont communes à plusieurs de nos participants, même si parfois les raisons derrière leur utilisation varient. Avant de parler

de notre classification des stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde des immigrants allophones adultes, nous désirons faire une brève synthèse de l'interprétation des résultats pour tous les participants.

### **5.5 Synthèse de tous les participants**

Un peu comme nous l'avons fait à la fin de la section précédente dans laquelle nous avons décrit nos résultats, nous ferons maintenant une synthèse des éléments qui ressortent quand nous regardons l'ensemble des participants. Nous parlerons d'abord des deux stratégies les plus utilisées par les participants, la répétition et le fait de poser des questions.

En ce qui concerne la répétition, les participants eux-mêmes, du moins deux d'entre eux, fournissent une explication très précise sur la raison qui les pousse à utiliser cette stratégie d'enseignement. De l'aveu de Bernard, la répétition est l'une des stratégies d'enseignement qu'il utilise le plus. Bernard explicite cette grande utilisation par le fait qu'il enseigne en alphabétisation. Il ajoute que cette stratégie est très importante et lui met 5 sur 5 pour ce qui est de l'efficacité.

De son côté, Carole mentionne aussi la répétition comme l'une de ses stratégies d'enseignement privilégiées. Et, tout comme Bernard, elle lui donne 5 sur 5 pour ce qui est de l'efficacité. Notons que, chez elle, la répétition peut prendre différentes formes, par exemple le jeu. Nous avons en effet mentionné dans la section qui ne portait que sur l'interprétation de ses stratégies que le jeu est pour elle une façon de renforcer par l'action et de mettre de nouveau en pratique ce qui a déjà été appris.

La deuxième stratégie la plus utilisée, soit le fait de poser des questions, rejoint ce que suggèrent certains auteurs (Hird et *al.*, 2000; Germain et Netten, 2004) dans leurs classifications des stratégies d'enseignement. Nous trouvons une explication de l'importance de cette stratégie dans les propos de Bernard, qui met en relation le fait de poser des questions et celui de répéter. Le but de ces deux stratégies est de faire parler les étudiants. Bien que les trois autres participants n'indiquent pas de façon aussi précise pourquoi ils

utilisent ces deux stratégies, nous pouvons conclure que leurs motivations se rapprochent de celle de Bernard.

Pour faire suite, les participants utilisent aussi beaucoup, bien que moins fréquemment que les deux stratégies d'enseignement précédentes, la stratégie « demander de répéter ». Nous l'avons observée en classe 68 fois chez André, 84 fois chez Carole et 20 fois chez Denise. Il n'y a que Bernard qui l'utilise très peu, soit seulement deux fois en classe. Nous pouvons expliquer cet écart par le fait qu'il met probablement plutôt l'accent sur l'action de poser des questions plutôt que de demander de répéter, étant donnée toute l'importance qu'il accorde aux questions, comme nous venons de le voir. En ce qui concerne Denise, bien que ce soit elle, parmi les trois autres participants, qui demande le moins à ses étudiants de répéter, elle est la seule à mentionner cette stratégie pendant l'analyse de construits. Selon elle, elle est efficace, mais elle met un bémol à cette efficacité en ce sens qu'elle devrait faire répéter à chacun plusieurs fois la même chose pour qu'elle soit parfaitement assimilée. Denise fait souvent un lien entre le fait de répéter et celui de corriger les étudiants. En effet, si elle demande aux étudiants de répéter, la plupart du temps, c'est pour qu'ils puissent corriger une erreur. Lors de notre analyse, nous avons remarqué que tous les participants ont utilisé la stratégie d'enseignement « correction », et ce, assez fréquemment. Nous ne voulons pas trop anticiper sur notre classification des stratégies d'enseignement que nous présenterons dans la prochaine section, mais nous désirons préciser que nous avons, dès l'analyse, été en mesure de diviser la catégorie « correction » en six stratégies plus précises : l'enseignant indique qu'il y a une erreur, et l'étudiant doit trouver seul la réponse; l'enseignant indique qu'il y a une erreur, donne la forme juste et l'étudiant répète; l'enseignant indique qu'il y a une erreur, donne la forme juste mais l'étudiant ne répète pas; l'enseignant indique qu'il y a une erreur, mais ne donne pas la forme juste; la correction mutuelle des étudiants et la correction avec un crayon de la part de l'enseignant directement sur la feuille d'un étudiant. Les trois premières stratégies de ce groupe sont celles qui sont le plus utilisées en ce qui concerne les stratégies d'enseignement pour corriger les étudiants. Dans leur classification des stratégies d'enseignement, Germain et Netten (2004) parlent justement de deux de ces stratégies, soit l'enseignant indique qu'il y a une erreur,

donne la forme juste et l'étudiant répète; et l'enseignant indique qu'il y a une erreur, donne la forme juste mais l'étudiant ne répète pas.

Pour terminer cette section et tout juste avant de présenter notre classification des stratégies d'enseignement en alphabétisation en français langue seconde pour les immigrants allophones adultes, mentionnons une constatation que nous a permis de faire notre analyse. Nous avons noté à plusieurs reprises que le seul groupe d'analphabètes complets était celui de Carole. Pour elle, donc, il est normal d'utiliser certaines stratégies que n'utilisent pas les autres, par exemple le fait d'enseigner systématiquement les syllabes. Nous avons toutefois remarqué que les autres participants utilisent sensiblement les mêmes stratégies que celles que mentionnent plusieurs auteurs en langue seconde (Hird et *al.*, 2000; Collins, Stead et Woolfrey, 2004; Germain et Netten, 2004). Cela nous incite à penser qu'il n'existe pas une si grande différence entre l'enseignement du français langue seconde et celui destiné aux immigrants allophones analphabètes.

Nous verrons dans la prochaine section, grâce à notre classification des stratégies d'enseignement, que cette impression s'avère vraie.

## **5.6 Classification des stratégies d'enseignement**

Nous parlerons maintenant de notre classification des stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde des immigrants allophones adultes. Pour parvenir à cette classification, nous avons regroupé en catégories tous les codes que nous avons utilisés pour l'analyse avec *Atlas.ti*. Avant de décrire plus en détail chaque catégorie, nous présentons ici le tableau 5.1, qui résume nos catégories. Chaque catégorie de stratégies d'enseignement est définie et illustrée à l'aide d'exemples. Nous tenons à préciser que quelques stratégies se retrouvent dans plus d'une catégorie. Pour les classer, nous nous sommes surtout basée sur ce que nous ont dit les participants eux-mêmes : leur propos nous ont souvent guidée vers les catégories que nous avons trouvées.

Tableau 5.1 Classification des stratégies d'enseignement

Stratégies d'enseignement	Explications	Exemples
<b>Stratégies d'enseignement pour l'apprentissage</b>		
1. Stratégies d'enseignement méthodologiques	Stratégies d'enseignement visant à donner des stratégies d'apprentissage aux étudiants.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseiller d'oublier pour le moment les notions trop difficiles</li> <li>- Utiliser des couleurs différentes pour classer</li> </ul>
2. Stratégies d'enseignement interactives	Stratégies d'enseignement favorisant l'interaction tant entre les étudiants qu'entre les étudiants et l'enseignant.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poser des questions</li> <li>- Demander de répéter</li> </ul>
3. Stratégies d'enseignement correctives	Stratégies d'enseignement portant sur la correction des erreurs faites par les étudiants.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander à l'étudiant de trouver l'erreur</li> <li>- Demander de répéter la bonne réponse</li> </ul>
4. Stratégies d'enseignement orales	Stratégies d'enseignement portant sur la langue orale, sur les sons.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire chanter</li> <li>- Mettre l'accent sur une lettre, une syllabe, etc.</li> </ul>
5. Stratégies d'enseignement écrites	Stratégies d'enseignement portant sur la langue écrite.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire lire de façon individuelle</li> <li>- Faire écrire de façon individuelle</li> </ul>
6. Stratégies d'enseignement évaluatives	Stratégies d'enseignement visant à évaluer les apprentissages des étudiants.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner des examens</li> </ul>
<b>Stratégies d'enseignement de gestion de classe</b>		
7. Stratégies d'enseignement motivationnelles	Stratégies d'enseignement visant à créer un bon climat dans la classe, à mettre les étudiants à l'aise.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agir comme avec des adultes</li> <li>- Faire usage de l'humour</li> </ul>
8. Stratégies d'enseignement organisationnelles	Stratégies d'enseignement portant sur l'organisation physique de la classe ou sur les activités.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bouger les bureaux</li> <li>- Organiser des équipes pour l'étude</li> </ul>
9. Stratégies d'enseignement médiatiques	Stratégies d'enseignement portant sur l'utilisation, de la part de l'enseignant d'outils, d'intermédiaires.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser des ouvrages de référence</li> <li>- Dessiner au tableau</li> </ul>



Comme nous le montre le tableau 5.1, nous avons regroupé nos catégories en deux catégories plus vastes : les stratégies d'enseignement pour l'apprentissage et les stratégies d'enseignement de gestion de classe. Nous nous sommes en effet rendu compte, lorsque nous avons classé les stratégies d'enseignement, que quelques-unes portaient surtout sur le contenu de façon générale, alors que d'autres portaient davantage sur la façon de gérer la classe ou encore les apprentissages.

### 5.6.1 Stratégies d'enseignement pour l'apprentissage

Les *stratégies d'enseignement méthodologiques* renvoient à toutes les stratégies qui ont pour but de donner une méthode de travail aux étudiants ou de les rendre conscients de leurs stratégies d'apprentissage (Tardif, 1992). Ces stratégies sont les suivantes :

- Conseiller d'oublier pour le moment les notions trop difficiles
- Souligner ou encrer des mots
- Utiliser des couleurs différentes pour classer

Nous n'avons pas repris ici les codes « faciliter les apprentissages » et « faciliter les apprentissages de l'écrit », mentionnés par André, puisque ces codes étaient déjà des catégories plus vastes. Nous n'avons donc gardé que les stratégies qui les composaient.

Les *stratégies d'enseignement interactives* visent, comme leur nom l'indique, à favoriser l'interaction, soit entre les étudiants, soit entre les étudiants et l'enseignant. En voici la liste :

- Circuler dans la classe pour corriger et répondre aux questions
- Demander de compléter une phrase
- Demander de répéter
- Demander d'écrire devant tous
- Interpeller
- Organiser des jeux
- Demander de lire à voix haute

- Organiser des équipes pour l'étude
- Poser des questions
- Répéter
- Répondre aux questions

Rappelons que Collins, Stead et Woolfrey (2004) ont également une catégorie de stratégies d'enseignement liée à l'interaction. En effet, comme il en a déjà été question, la communication orale est pour eux la base de toutes les autres habiletés. Pour parvenir à la développer chez leurs étudiants, les enseignants, selon ces auteurs, peuvent par exemple poser des questions en fournissant d'abord des modèles de réponses.

Passons maintenant aux *stratégies d'enseignement correctives*, c'est-à-dire aux stratégies qui permettent à l'enseignant de corriger les erreurs des étudiants ou aux stratégies qui entraînent une correction mutuelle des erreurs.

- Corriger avec un crayon directement sur la feuille de l'étudiant
- Demander à l'étudiant de trouver lui-même son erreur
- Demander aux étudiants de se corriger mutuellement
- Dire qu'il y a une erreur mais sans donner la réponse
- Donner la réponse et demander à l'étudiant de répéter la forme juste
- Donner la réponse mais ne pas demander à l'étudiant de répéter

Germain et Netten (2004) ont également une telle catégorie dans leur classification, mais eux ne parlent que de deux cas de figure : donner la réponse et demander à l'étudiant de répéter la forme juste ou donner la réponse mais ne pas demander de répéter.

Les *stratégies d'enseignement orales* sont des stratégies par lesquelles l'enseignant met l'accent sur l'aspect oral de la langue, sur les sons :

- Chanter
- Demander de ne pas parler la langue maternelle

- Demander de répéter
- Demander de lire à voix haute
- Demander de faire une lecture musicale
- Distinguer l'oral de l'écrit
- Enseigner la phonétique
- Enseigner les syllabes
- Enseigner l'intonation
- Épeler
- Mettre l'accent sur une lettre, une syllabe, etc.
- Mime
- Offrir du soutien linguistique après les heures de classe
- Parler au présent

De leur côté, *les stratégies d'enseignement écrites* portent sur la langue écrite et son enseignement :

- Distinguer l'oral de l'écrit
- Enseigner le vocabulaire
- Enseigner les syllabes
- Enseigner la grammaire de façon explicite
- Enseigner la grammaire de façon implicite
- Écrire devant tous
- Écrire de façon individuelle
- Épeler
- Lire de façon individuelle
- Offrir du soutien linguistique après les heures de classe

Comme nous le voyons, plusieurs stratégies se trouvent à la fois dans la catégorie « stratégies d'enseignement orales » et dans celle « stratégies d'enseignement écrites ». Comme la langue est à la fois orale et écrite, il est parfois difficile de départager de manière claire ces deux catégories.

La dernière catégorie de stratégies d'enseignement pour l'apprentissage comprend les *stratégies d'enseignement évaluatives*, c'est-à-dire celles visant à évaluer les apprentissages des étudiants. Cette catégorie est très petite puisqu'elle ne comprend que la stratégie « Évaluer ».

### 5.6.2 Stratégies d'enseignement de gestion de classe

Si nous passons au deuxième groupe de catégories, nous trouvons les *stratégies d'enseignement motivationnelles*, qui visent à créer un bon climat dans la classe et à mettre les étudiants à l'aise dans le but de maintenir leur motivation à apprendre le français :

- Agir comme avec des adultes
- Écouter
- Encourager
- Expliquer dans une autre langue connue des étudiants
- Faire des bruits
- Garder l'intérêt
- Maintenir l'ordre
- S'assurer que tout va bien
- Tasse
- Utiliser l'humour
- Vérifier l'attention

Hird et *al.* (2000), dans leur classification des stratégies d'enseignement, ont également une catégorie s'apparentant à la nôtre. Il s'agit des stratégies portant sur l'atmosphère en classe. Ces auteurs sont d'avis que l'enseignant doit essayer le plus possible de créer un bon climat de classe, et l'une des façons d'y parvenir est justement d'utiliser l'humour. Hird et *al.* (2000) ne parlent toutefois que de l'humour, alors que notre catégorie est plus vaste.

Les *stratégies d'enseignement organisationnelles* sont, quant à elles, des stratégies qui portent sur l'organisation des activités ou de la classe :

- Bouger les bureaux
- Choisir la composition des équipes
- Faire des sorties
- Organiser des équipes pour l'étude
- Préparer des activités différentes en fonction du niveau des étudiants
- Préparer du matériel adapté
- Varier les activités

Certaines de ces stratégies se retrouvent dans la classification de Collins, Stead et Woolfrey (2004). Effectivement deux des huit catégories d'enseignement de ces auteurs sont les suivantes : choisir une séquence appropriée d'enseignement et favoriser la variété et la flexibilité. La première est le fait de choisir des activités allant des tâches les plus simples cognitivement aux plus complexes, alors que la seconde renvoie au choix du matériel didactique sans suivre un programme rigide ou un manuel.

Notre dernière catégorie est composée des *stratégies d'enseignement médiatiques*. Nous avons tiré ce nom des écrits de Chamberland (1995), dont nous avons parlé plus haut. En effet, cet auteur définit la médiatisation comme la présence ou non d'intermédiaires entre l'enseignant et les étudiants, d'où le terme « médiatique ». Voici les stratégies d'enseignement qui entrent dans cette catégorie :

- Dessiner au tableau
- Pointer
- Utiliser des ouvrages de référence
- Utiliser des documents authentiques
- Utiliser des images
- Utiliser des journaux
- Utiliser des livres
- Utiliser des vidéos et des magnétophones

Avant de passer à la conclusion de ce mémoire, ajoutons que nous n'avons pas été surprise de constater que la plupart des stratégies d'enseignement utilisées par nos participants sont sensiblement les mêmes que celles utilisées en langue seconde. Preuve en est des nombreux rapprochements que nous avons pu faire entre les stratégies de nos participants et celles présentées dans les classifications de chercheurs dans le domaine des langues secondes, surtout Collins, Stead et Woolfrey (2004), Germain et Netten (2004) et Hird *et al.* (2000).

Passons maintenant à la conclusion de notre mémoire. Nous mettrons l'accent sur les découvertes importantes, mais également sur les limites de notre recherche.



## CONCLUSION

La présence de plus en plus grande d'immigrants allophones analphabètes désirant apprendre le français langue seconde est source de nouveaux défis pour leurs enseignants, qui doivent bien sûr les franciser, mais également les alphabétiser tout en tenant compte du fait qu'ils sont des adultes. Les théoriciens de l'alphabétisation s'entendent désormais pour ne plus définir cette dernière seulement par rapport au niveau de scolarité, mais de façon plus globale, en mettant l'accent sur le développement de l'individu. Cela provient du constat que l'analphabétisme n'est pas uniquement un manque de connaissances en lecture et en écriture, mais qu'il entraîne également de nombreux autres problèmes tels que l'humiliation et la solitude, et ce, tant chez les analphabètes natifs que chez les immigrants analphabètes. Pour ces derniers, intégrer la société québécoise, parce que cela passe d'abord et avant tout par l'apprentissage du français, devient beaucoup plus difficile.

Les enseignants peuvent contribuer à la francisation-alphabétisation des immigrants allophones analphabètes par les stratégies qu'ils choisissent d'utiliser en classe. Dans le domaine des langues secondes, les stratégies d'enseignement ont été beaucoup moins étudiées que celles d'apprentissage. Il ne semble pas exister à ce sujet de classification faisant l'unanimité chez les chercheurs, comme nous l'avons vu, bien que certains d'entre eux en ont créé (Hird et *al.*, 2000; Collins, Stead et Woolfrey, 2004; Germain et Netten, 2004). Mais le manque est encore plus évident en alphabétisation : nos recherches ne nous ont pas permis de trouver de telles classifications, ni pour l'alphabétisation des analphabètes natifs ni pour ceux qui sont immigrants. Chez la plupart des auteurs (Cantin et Vermette, 1991; Flores, 1992; Pelletier, 2004; Purcell-Gates, 2002), seule la question du rôle de l'enseignant est soulevée.

Considérant cette situation, nous avons choisi d'étudier les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde d'adultes immigrants allophones. Pour ce faire, nous avons rencontré quatre enseignants qui travaillent tous les jours avec des immigrants analphabètes. À l'aide d'un questionnaire démographique, d'observations en classe et d'entretiens individuels, nous avons cherché à comprendre quelles sont les stratégies utilisées par ces enseignants et pourquoi ils les privilégient.

Ainsi, notre analyse avec le logiciel *Atlas.ti* nous a permis de faire ressortir 70 stratégies utilisées par nos participants pendant les observations en classe ou mentionnées par eux lors de l'analyse de construits. De ces stratégies, quelques-unes ont été privilégiées par tous et utilisées très fréquemment. C'est le cas notamment de la répétition et du fait de poser des questions. Nous avons découvert que, pour les enseignants, répéter est essentiel surtout en alphabétisation parce que, comme le dit Bernard, les étudiants à ce niveau apprennent lentement. De son côté, la stratégie poser des questions permet aux enseignants d'aller « chercher » les étudiants, de les inciter à parler.

Nous avons également noté que quelques stratégies d'enseignement n'ont été utilisées ou mentionnées que par un participant ou presque. Pour André, mentionnons l'enseignement de l'intonation et la lecture musicale. Bernard, de son côté, est pratiquement le seul à avoir utilisé une autre langue comprise par les étudiants, la tasse et à avoir utilisé le présent plutôt qu'un autre temps. Nous avons remarqué l'utilisation de documents authentiques, l'enseignement systématique des syllabes, le soutien linguistique et les sorties seulement chez Carole. Finalement, Denise est la seule à privilégier l'écoute et à utiliser des transparents.

Nos résultats nous ont permis de créer notre propre classification des stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation des immigrants allophones adultes. Cette classification comprend deux grandes divisions, les stratégies d'enseignement pour l'apprentissage et les stratégies d'enseignement pour la gestion. La première de ces divisions est formée des stratégies d'enseignement méthodologiques, interactives, correctives, orales, écrites et évaluatives. La seconde division comprend les stratégies d'enseignement motivationnelles, organisationnelles et médiatiques.

Comme nous l'avons mentionné dans la section Interprétation des résultats, nous pouvons conclure, à propos de cette classification, que les stratégies d'enseignement employées par nos participants ne diffèrent pas énormément de celles utilisées par des enseignants en langue seconde. En effet, nous pouvons rapprocher plusieurs de nos catégories de celles d'auteurs travaillant dans le domaine des langues secondes. Les stratégies

d'enseignement sont toutefois bien sûr un peu différentes en ce qui concerne Carole, puisque ses étudiants étaient véritablement des analphabètes complets.

### 6.1 Limites

Cette conclusion est peut-être due aux limites de notre recherche. En effet, notre étude ne saurait être exhaustive étant donné que seulement quatre participants y ont pris part. Un plus grand nombre d'enseignants auraient pu nous fournir un échantillon plus diversifié de stratégies. Une autre des limites de notre recherche est le fait qu'elle s'est déroulée sur une période de temps réduite : la durée de nos observations en classe est d'environ 3h30 pour chaque enseignant. Il nous était difficile de passer plus de temps en classe en sachant que la transcription des données est une activité très longue. Mais nous savons pertinemment que, durant cette petite période de temps, les enseignants n'ont probablement pas utilisé toutes les stratégies de leur répertoire.

C'est d'ailleurs entre autres pour cette raison que nous avons également interrogé les participants un à un après les observations. Durant l'analyse de construits, certains d'entre eux ont mentionné d'autres stratégies dont nous n'avons pas été témoin en classe. Toutefois, nous nous devons de mentionner aussi les limites de l'analyse de construits. En effet, malgré ses côtés positifs (le fait qu'elle entraîne moins de biais qu'une entrevue traditionnelle parce que seuls les mots du participant sont utilisés), elle ne saurait non plus être exhaustive. D'une part, nous avons demandé d'écrire sur des cartons les stratégies d'enseignement qui leur passaient par la tête, mais ce nombre devait être assez limité. En effet, un trop grand nombre d'éléments allonge considérablement la durée de l'analyse de construits, et les participants, après un certain temps, recommencent à penser à toutes les autres choses qu'ils ont à faire. D'autre part, peut-être que les enseignants auraient eu des réponses différentes si l'entrevue avait été réalisée à un autre moment. Nous pensons par exemple à Carole : lorsque nous l'avons rencontrée, nous étions en mars. Probablement qu'elle n'aurait pas eu les mêmes réponses en début d'année, en septembre, qu'elle n'aurait pas utilisé exactement les mêmes stratégies. Pour ces raisons, cette recherche, pour être exhaustive, se devrait d'être approfondie davantage dans les années à venir.

## 6.2 Retombées

Malgré les limites que comporte notre étude, nous croyons qu'elle aura des retombées potentielles. En effet, c'est la première fois qu'un chercheur se penche vraiment sur les stratégies d'enseignement spécifiques aux situations d'enseignement en alphabétisation pour une clientèle d'immigrants adultes allophones. Comme nous l'avons déjà mentionné, auparavant les auteurs parlaient un peu de ces stratégies, mais de façon détournée, à travers le rôle de l'enseignant. De même, notre classification est la première du genre. Personne jusqu'à ce jour n'en a fait. En effet, malgré nos recherches, nous n'avons pas réussi à en trouver pour ce domaine spécifiquement.

Selon nous, notre recherche aura des retombées positives sur deux groupes de personnes. D'abord sur les enseignants. Nous pensons bien sûr à ceux en alphabétisation des adultes immigrants allophones, mais aussi à ceux qui travaillent auprès d'analphabètes francophones et même à ceux qui font de la francisation. Ces différents groupes d'enseignants ont désormais accès à de nouvelles pistes de réflexion sur leur pratique quotidienne. Ils possèdent un outil de plus pour les aider à savoir quoi faire en classe et à ajuster leur pratique au besoin.

Le deuxième groupe à qui bénéficiera notre classification des stratégies d'enseignement comprend les chercheurs. Ces derniers ont maintenant une base sur laquelle construire de nouvelles classifications plus complètes à mesure que l'étude des stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation des immigrants deviendra un champ de recherche privilégié. Nous espérons que notre étude suscitera l'intérêt d'un nombre croissant de chercheurs et les incitera à entreprendre de nouvelles recherches sur le sujet.

## APPENDICE A

### Les quatre phases de la formation sur mesure du MEQ

#### PHASE 1 : LE DIAGNOSTIC

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
<p>La définition des besoins, des acquis, des aptitudes et des motivations</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne, la formatrice, fait un retour sur la présentation des adultes en montrant leur photo. Dans la scène suivante, elle leur demande pourquoi ils et elles veulent apprendre à lire et à écrire. Chaque adulte précise son projet «Je veux aller au secondaire», «Je veux bien élever ma fille», etc.</i></p>	<p>L'analyse de la situation et la description d'un profil de groupe.</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne réfléchit à haute voix sur chacun des projets proposés par les adultes et dresse un premier profil de formation nécessaire à leur réalisation.</i></p>	<p>La définition des thèmes qui se dégagent des besoins des adultes.</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne, à la suite de l'expression des besoins, aurait dû dresser une liste des thèmes en fonction des besoins exprimés afin d'aider les adultes à faire un choix au moment du ralliement.</i></p>

#### PHASE 2 : LA STRATÉGIE DE FORMATION

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
<p>La présentation des thèmes et le ralliement</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne, propose aux adultes d'apprendre à lire, à écrire et à calculer à partir de thèmes qui les intéressent. Pour commencer, elle propose quelques thèmes et les adultes poursuivent. (Jocelyne aurait dû établir un lien entre les thèmes à choisir et les besoins exprimés à l'étape 1 de la phase du diagnostic.)</i></p> <p><i>Une discussion s'engage ensuite entre les adultes afin d'en arriver à un ralliement. Une fois le ralliement fait autour d'un thème, Jocelyne rassure ceux et celles dont le thème n'a pas été choisi en leur disant qu'au besoin les thèmes écartés seront étudiés plus tard.</i></p>	<p>La formulation des objectifs d'apprentissage : objectifs liés au thème choisi par les adultes et aux matières (français ou anglais et arithmétique)</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne se réfère au cahier Les objectifs en français, les compétences minimales et les compétences préalables pour déterminer les objectifs en français qui seront poursuivis à partir du thème.</i></p> <p><i>Elle les détermine en se basant sur la description du profil du groupe qu'elle a déjà faite à l'étape 2 de la phase du diagnostic. Jocelyne aurait pu également fixer des objectifs en arithmétique à l'aide du cahier Les objectifs d'arithmétique, les compétences préalables et les compétences minimales.</i></p>	<p>Le choix des activités d'apprentissage et la planification du déroulement selon les quatre modes du processus d'apprentissage fonctionnel</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne informe les adultes que les activités d'apprentissage vont toujours se dérouler selon le processus d'apprentissage fonctionnel (PAF) (voir les tableaux 2, 3, 4 et 5).</i></p>



## PHASE 3 : LA RÉALISATION ET LE TRANSFERT

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
<p>La réalisation des activités d'apprentissage selon les quatre modes du processus d'apprentissage fonctionnel</p> <p><i>Dans la vidéo, l'activité est effectuée selon quatre modes du processus d'apprentissage fonctionnel en intégrant les apprentissages en français (voir les tableaux 2, 3, 4 et 5).</i></p>	<p>L'évaluation continue des activités</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne propose un exercice de compréhension de l'information qui vient d'être donnée. L'exercice lui permet de vérifier si les adultes ont réellement compris, ce qui leur évitera un échec au moment de passer à l'action.</i></p>	<p>Le réinvestissement des acquis ou des apprentissages</p> <p>Dans la démarche de formation sur mesure, la préoccupation du transfert des activités d'apprentissage est continuellement présente</p> <p><i>Dans la vidéo, les activités sont faites selon les quatre modes du processus d'apprentissage fonctionnel; le transfert est donc assuré. Au quatrième mode, Jocelyne demande aux adultes de déterminer comment ils et elles vont appliquer les apprentissages qu'ils et elles viennent de faire. En discutant ensemble, les adultes vont finalement décider d'inviter quelqu'un pour leur expliquer le processus d'apprentissage fonctionnel (thème choisi) en se servant des apprentissages effectués, en français, en étudiant le thème.</i></p>

## PHASE 4 : L'ÉVALUATION ET LA RELANCE

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
<p>La définition des objectifs atteints et à atteindre dans l'ensemble du projet</p> <p><i>Dans la vidéo, l'évaluation se fait à la fin du projet de formation, soit un an après le début. Jocelyne demande aux adultes ce qu'ils et elles ont appris et s'ils et elles ont atteint les objectifs fixés.</i></p>	<p>La précision des suites à donner</p> <p><i>Dans la vidéo, Daniel dit qu'il sait un peu mieux lire et écrire, mais qu'il n'a pas encore ce qu'il faut pour bien élever sa fille. Jocelyne lui recommande de donner suite à son projet de formation en s'inscrivant à la prochaine session : ses objectifs seront alors plus clairs.</i></p>	<p>La relance</p> <p>La relance est parfois difficile à faire, mais il est souhaitable, quand c'est possible, de vérifier si les adultes qui ont quitté le centre ont vraiment atteint leurs objectifs de formation, si les apprentissages effectués en alphabétisation leur sont utiles dans la vie et s'il manque certains éléments pour mieux réaliser leurs projets. Au besoin, il faut les inviter à s'inscrire à d'autres activités pour compléter la formation.</p> <p><i>La troisième étape n'est pas présentée dans la vidéo.</i></p>

Source : Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation (MEQ), Direction de la formation générale des adultes (DFGA). 1996a. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation : Cahier 1, les aspects fondamentaux du guide*. 3<sup>e</sup> éd, p. 15-18.



**APPENDICE B****Questionnaire démographique**

**S'il vous plaît, veuillez compléter la section suivante.**

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Rue/Adresse : \_\_\_\_\_

Ville : \_\_\_\_\_

Pays et code postal : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Lieu d'enseignement actuel : \_\_\_\_\_

Code du participant : \_\_\_\_\_

**S'il vous plaît, veuillez remplir la section suivante en cochant la ou les réponses les plus appropriées à votre situation.**

**1. Sexe :**

☐ Femme ☐ Homme

**2. Âge :**

☐ 18-23 ans ☐ 24-29 ans ☐ 30-39 ans ☐ 40-49 ans ☐ 50 ans et +

**3. Langue maternelle (apprise en premier et toujours parlée) :**

☐ Français ☐ Anglais

☐ Autre : \_\_\_\_\_

**4. Autres langues comprises/parlées :**

☐ Français ☐ Anglais

☐ Autre(s) : \_\_\_\_\_

**5. Langue d'enseignement :**

☐ Français ☐ Anglais

☐ Autre(s) : \_\_\_\_\_

**6. Langue(s) parlée(s) sur le lieu de travail (en dehors des cours) :**

☐ Français ☐ Anglais

☐ Autre(s) : \_\_\_\_\_

**7. Langue(s) parlée(s) à la maison :**

☐ Français ☐ Anglais

☐ Autre(s) : \_\_\_\_\_

Code du participant : \_\_\_\_\_

**8. Années d'expérience en enseignement (pour chaque catégorie) :**

<b>Français langue seconde (primaire/secondaire) :</b>					
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 3-5 ans	<input type="checkbox"/> 5-8 ans	<input type="checkbox"/> 8-11 ans	<input type="checkbox"/> 11 ans +
En quelle(s) année(s)? : _____					
<b>Français langue seconde aux adultes :</b>					
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 3-5 ans	<input type="checkbox"/> 5-8 ans	<input type="checkbox"/> 8-11 ans	<input type="checkbox"/> 11 ans +
En quelle(s) année(s)? : _____					
<b>Alphabétisation aux adultes :</b>					
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 3-5 ans	<input type="checkbox"/> 5-8 ans	<input type="checkbox"/> 8-11 ans	<input type="checkbox"/> 11 ans +
En quelle(s) année(s)? : _____					
<b>Alphabétisation en français langue seconde d'adultes immigrants allophones :</b>					
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 3-5 ans	<input type="checkbox"/> 5-8 ans	<input type="checkbox"/> 8-11 ans	<input type="checkbox"/> 11 ans +
En quelle(s) année(s)? : _____					
<b>Autre type d'enseignement (précisez, s'il vous plaît) :</b>					
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 3-5 ans	<input type="checkbox"/> 5-8 ans	<input type="checkbox"/> 8-11 ans	<input type="checkbox"/> 11 ans +
En quelle(s) année(s)? : _____					

**9. Nombre total d'années d'expérience en enseignement :** \_\_\_\_\_**10. Année d'obtention du brevet :** \_\_\_\_\_**11. Type de brevet :** \_\_\_\_\_**12. Lieu(x) d'enseignement (plusieurs choix sont possibles) :**

- ☐ Organisme communautaire  
☐ Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC)  
☐ Commissions scolaires  
☐ Cégep  
☐ Université  
☐ École privée  
☐ Autre(s) \_\_\_\_\_

Code du participant : \_\_\_\_\_

**12. Années d'expérience dans chaque type d'établissements :**

<b>Organisme communautaire :</b>					
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 3-5 ans	<input type="checkbox"/> 5-8 ans	<input type="checkbox"/> 8-11 ans	<input type="checkbox"/> 11 ans +
En quelle(s) année(s)? : _____					
<b>Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles :</b>					
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 3-5 ans	<input type="checkbox"/> 5-8 ans	<input type="checkbox"/> 8-11 ans	<input type="checkbox"/> 11 ans +
En quelle(s) année(s)? : _____					
<b>Commission scolaire :</b>					
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 3-5 ans	<input type="checkbox"/> 5-8 ans	<input type="checkbox"/> 8-11 ans	<input type="checkbox"/> 11 ans +
En quelle(s) année(s)? : _____					
<b>Cégep :</b>					
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 3-5 ans	<input type="checkbox"/> 5-8 ans	<input type="checkbox"/> 8-11 ans	<input type="checkbox"/> 11 ans +
En quelle(s) année(s)? : _____					
<b>Université :</b>					
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 3-5 ans	<input type="checkbox"/> 5-8 ans	<input type="checkbox"/> 8-11 ans	<input type="checkbox"/> 11 ans +
En quelle(s) année(s)? : _____					

**École privée :**

☐ Aucune    ☐ 0-3 ans    ☐ 3-5 ans    ☐ 5-8 ans    ☐ 8-11 ans    ☐ 11 ans +  
 En quelle(s) année(s)? : \_\_\_\_\_

**Autre(s) :**

☐ Aucune    ☐ 0-3 ans    ☐ 3-5 ans    ☐ 5-8 ans    ☐ 8-11 ans    ☐ 11 ans +  
 En quelle(s) année(s)? : \_\_\_\_\_

**Merci beaucoup de votre coopération!**

Code du participant : \_\_\_\_\_

# APPENDICE C

## Journal d'observation en classe

École :

Date :

Observation n° :

Enseignant :

Nombre d'étudiants :

Page n° :

Heure	Activité	Organisation de la classe			Enseignant : gestes, matériel utilisé, etc.
		Tous	Petits groupes	Seuls	

## BIBLIOGRAPHIE

- Albert, J. P. 1993. « L'illettrisme au quotidien ». Dans *Illettrismes : Variations historiques et anthropologiques : Écritures IV*, sous la dir. de Béatrice Freankel, p.199- 210. Coll. « Études et recherche ». Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information. 305 p.
- Anteby, L. 1996. « Silence des anciens, énigmes de l'écrit : Les péripéties de l'alphabétisation des immigrants éthiopiens en Israël ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 12, no 3, p. 77-97.
- Balslev, K. 2000. *Didactique et alphabétisation : Enseignement et apprentissage de la lecture-écriture en milieu adulte*. Coll. « Les Cahiers de la Sections des Sciences de l'éducation », no 92, Genève : Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. 133 p.
- Bernardo, A. B. I. 2000. « On defining and developing literacy across communities ». *International Review of Education*, vol. 46, no 5, p. 455-465.
- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris : Crédif-Didier.
- Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 169 p.
- Brumer, L. 1998. « Phonics and the politics of reading instruction ». Dans *Practicing what we know : Informed reading instruction*, sous la dir. de Constance Waever, p. 7-25, Urbana (Illinois) : National Council of teachers of English, 581 p.
- Campbell, Pat. 2003. *Teaching Reading to Adults: A Balanced Approach*. Edmonton: Grass Roots Press, 158 p.
- Cantin, L. et M. Vermette. 1991. « La francisation de la clientèle immigrante analphabète au MCCI ». Dans *La marginalité silencieuse : Matériaux pour des pratiques d'alphabétisation auprès des publics immigrants*, sous la dir. d'Émile Ollivier, p. 19-40, Montréal : Les Éditions du CIDIHCA, 217p.
- Carullo, K. 1999. *La précision linguistique et l'aisance à communiquer en enseignement intensif du français*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 173 p.
- Carton, F. 1996. « Distinguer apprentissage et acquisition : Quelques conséquences didactiques ». *Nouveaux Cahiers d'allemand*, vol. 14, no 4, p. 389-400.
- Chalom, M. 1991. *Le migrant démuné : Alphabétisation et intégration des immigrants*. Montréal : Les éditions Liber, 110 p.



- Chamberland, G. 1995. *Vingt formules pédagogiques*. Coll. : « Formules pédagogiques », Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 176 p.
- Chevalier, J. M. 2004. *The social analysis system*: <[http://www.sas-pm.com/sas\\_all\\_purpose\\_methods/sas\\_apm\\_repgrid.htm](http://www.sas-pm.com/sas_all_purpose_methods/sas_apm_repgrid.htm)>.
- Cohen, A.D. 1996. « Second Language Learning and Use Strategies : Clarifying the Issues ». Minneapolis : Université du Minnesota. Center for Advanced Research on Language Acquisition, 26 p.
- Collins, J., S. Stead et S. Woolfrey. 2004. « Rethinking Teaching Strategies for Intensive French ». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 60, no 3, p. 355-372.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education : Issues in assessment and pedagogy*. San Diego : College-Hill Press, 306 p.
- Cunningham, P. M. 1998. « Looking for patterns: Phonics activities that help children notice how words work ». Dans *Practicing what we know : Informed reading instruction*, sous la dir. de Constance Waeber, p. 87-110, Urbana (Illinois) : National Council of teachers of English, 581 p.
- De Keyser, D., M. Coisne, M.-C. Minoza et F. Morisson. 1999. *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : Guide méthodologique et pratique*. Paris : Retz, 175 p.
- Druine, N. et D. Wildemeersch. 2000. « The vocational turn in adult literacy education and the impact of the international adult literacy survey ». *International Review of Education*, vol. 46, no 5, p. 391-405.
- Eskey, D.E. 2005. « Reading in a second language ». Dans *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, sous la dir. de Eli Hinkel, p. 562-580, Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1144 p.
- Flores, L. 1992. *Alpha-langue seconde : Modèle d'intervention*. 1<sup>re</sup> éd. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, section de l'éducation des adultes, 96 p.
- Freeman, Y. S. et D. E. Freeman. 1998. « Effective literacy practices for english learners ». Dans *Practicing what we know : Informed reading instruction*, sous la dir. de Constance Waeber, p. 409-438, Urbana (Illinois) : National Council of teachers of English, 581 p.
- Freire, P. 1975. *Pédagogie des opprimés*. Coll. : « Petite collection Maspero ». Paris : F. Maspero, 202 p.
- Freppon, P. A. et K. A. Dahl. 1998. « Learning about phonics in a whole language classroom ». Dans *Practicing what we know : Informed reading instruction*, sous la dir. de

- Constance Waever, p. 37-49, Urbana (Illinois) : National Council of teachers of English, 581 p.
- Fugazzi, B. et V. Ross. 1992a. *L'alphabétisation chez les immigrants et les membres des communautés culturelles : Analyse de la situation*. Montréal : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 55 p.
- Fugazzi, B. et V. Ross. 1992b. *L'alphabétisation chez les immigrants et les membres des communautés culturelles : Avis*. Montréal : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 63 p.
- Germain, C. 1993. Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Coll. « Didactique des langues étrangères ». Paris : CLE international.
- Germain, C. et J. Netten. 2004. « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : Définitions, types et implications pédagogiques ». *Marges linguistiques* (revue en ligne) : <<http://www.marges-linguistiques.com>>.
- Goodman, Y. et D. Watson. 1998. « A sociopsycholinguistic model of the reading process and reading strategy instruction ». Dans *Practicing what we know : Informed reading instruction*, sous la dir. de Constance Waever, p. 113-139, Urbana (Illinois) : National Council of teachers of English, 581 p.
- Gough, P. B. 1972. « One second of reading ». Dans *Language by ear and by eye*, sous la dir. de Ignatius Mattingly et James F. Kavanagh, p. 331-358, Cambridge: MIT Press, 398 p.
- Hamilton, M. et D. Barton. 2000. « The International Adult Literacy Survey : What does it Really Measure? ». *International Review of Education*, vol. 46, no 5, p. 377-389.
- Hautecoeur, J.P. 2000. « Editorial Introduction. Literacy in the Age of Information : Knowledge, Power or Domination? ». *International Review of Education*, vol. 46, no 5, p. 357-365.
- Hird, B., A. Thwaite, M. Breen, M. Milton et R. Oliver. 2000. « Teaching English as a Second Language to Children and Adults : Variations in Practices ». *Language Teaching Research*, vol. 4, no 1, p. 3-32.
- Hunsberger, M., P. Bailey et K.A. Hayden. 1998. « The Diverse Faces of Critical Literacy : Only Knowledge or Also Social Action? ». *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. XLIV (???), no 2, p. 120-134.
- Jones, P.W. 1990. « Unesco and the Politics of Global Literacy ». *Comparative Education Review*, vol. 34, no 1, p.41-60.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford-

Toronto : Pergamon Press, 150 p.

- Lunenbergh, M. L. et M. Volman. 1999. « Active Learning : Views and Actions of Students and Teachers in Basic Education ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, p. 431-445.
- Malicky, G. V. et C. A. Norman. 1995. « Perceptions of literacy and adult literacy programs ». *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. XLI, no 1, p. 63-83.
- Malone, S.E., et R.F. Arnone. 1998. *La planification des programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves*. Coll. « Principes de la planification de l'éducation », no 58. Paris : UNESCO : Institut international de la planification de l'éducation.
- Marchand, L. 1997. *L'apprentissage à vie : La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière, 183 p.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec (MCCI). 1990. *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de la politique en matière d'immigration et d'intégration*.
- Ministère de l'éducation (MEQ), Direction de la formation générale des adultes (DFGA). 1996a. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation : Cahier 1, les aspects fondamentaux du guide*. 3<sup>e</sup> éd. 34 p.
- Ministère de l'éducation (MEQ), Direction de la formation générale des adultes (DFGA). 1996b. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation : Annexe II, situations fonctionnelles*. 3<sup>e</sup> éd. 451 p.
- Ministère de l'éducation (MEQ), Direction de la formation générale des adultes (DFGA). 1996c. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation : Annexe III, situations fonctionnelles pour des personnes immigrantes analphabètes*. 3<sup>e</sup> éd. 137p.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). 30 septembre 2005. Site consulté le 17 janvier 2006.
- Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (MRCI), Direction de la population et de la recherche. 2004. *Portrait statistique de la population immigrée recensée en 2001 : Québec, régions métropolitaines de recensement et régions administratives*.
- Mpofu, S. T. et F. Yougman. 2001. « The dominant tradition in adult literacy : A comparative study of national literacy programmes in Botswana and Zimbabwe ». *International Review of Education*, vol. 47, no 6, p. 573-595.
- Ndimurukundo, N. 1994. « Alphabétisation conscientisante comme base d'une éducation permanente ». *International Review of Education*, vol. 40, no 3-5, p. 325-332.

- Netten, J.T. 2001. *Étude exploratoire des relations entre démarches d'enseignement et caractéristiques d'aisance et de précision en production orale et en production écrite d'élèves de sixième année en français intensif à Terre-Neuve*. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 206 p.
- Ollivier, É. 1991. « Vers un nouvel alphabétisme : Plaidoyer pour une reconnaissance de la spécificité de la formation des adultes migrants analphabètes ». Dans *La marginalité silencieuse : Matériaux pour des pratiques d'alphabétisation auprès des publics immigrants*, sous la dir. d'Émile Ollivier, p. 19-40, Montréal : Les Éditions du CIDIHCA.
- O'Malley, J. M. et A. U. Chamot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press. 260 p.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques, et Statistique Canada. 1995. *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économiques; Ottawa: Statistique Canada.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques, et Statistique Canada. 1997. *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économiques; Ottawa : Développement des ressources humaines Canada.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques, et Statistique Canada. 2000. *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économiques; Ottawa: Statistique Canada.
- Pelletier, K. 2004. *Démarche d'alphabétisation en contexte CFER : Quels outils et quelles utilisations?* Saint-Raphaël (Québec) : Le Réseau québécois des CFER.
- Perrenoud, P. 2004. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Coll. « Pédagogies ». Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 194 p.
- Poissant, H. 1998. *L'alphabétisation*. Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement ». Montréal : Les Éditions LOGIQUES, 233 p.
- Préfontaine, C. 1998. *Écrire et enseigner à écrire*. Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement ». Montréal : Les Éditions LOGIQUES, 381 p.
- Purcell-Gates, V., S.C. Degener, E. Jacobson et M. Soler. 2002. « Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices ». *Reading Research Quarterly*, vol. 37, no 1, p. 70-92.

- Richgels, D. J., K. J. Poremba et L. M. McGee. 1998. « Kindergarteners talk about print : Phonemic awareness in meaningful context ». Dans *Practicing what we know : Informed reading instruction*, sous la dir. de Constance Waever, p. 50-68, Urbana (Illinois) : National Council of teachers of English, 581 p.
- Roberts, P. 1995. « Defining literacy : Paradise, nightmare or red herring? ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, no 4, p. 412-432.
- Roberts, P. 2000. « Knowledge, Information and Literacy ». *International Review of Education*, vol. 46, no 5, p. 433-453.
- Routman, R. Et A. Butler. 1998. « Why talk about phonics? ». Dans *Practicing what we know : Informed reading instruction*, sous la dir. de Constance Waever, p. 69-79, Urbana (Illinois) : National Council of teachers of English, 581 p.
- Singhal, M. 2005. *Teaching reading to adult second language learners : Theoretical foundations, pedagogical applications, and current issues*. Lowell (Massachusetts): The Reading Matrix Inc, 249 p.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Coll. « Théorie et pratiques dans l'enseignement ». Montréal : Les Éditions LOGIQUES, 474 p.
- Tuijnman, A. 2001. *Évaluation de la littéracie des adultes en Amérique du Nord : Étude comparative internationale*. Coll. « Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes ». Ottawa : Statistique Canada; Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 57 p.
- Valdivielso Gomez, S. 2000. « The collective that didn't quite collect : Reflections on the IALS ». *International Review of Education*, vol. 46, no 5, p. 419-431.
- Van Isschot, I. et L. Papazian. 1992. « Notre expérience d'alphabétisation dans un groupe latino-américain de Montréal ». Dans *Stratégies d'alphabétisation du Québec et d'ailleurs*, sous la dir. de André Dugas, p. 33-64, Montréal : Éditions INTELSCRIPT Inc., 182 p.
- Wagner, S. 1996. *Savoir-faire didactique en alphabétisation*. Montréal : Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes, UQAM. 265 p.
- Wagner, S. et al. 2002. *Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*. Ottawa : Statistique Canada; Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 84 p.
- Wang, V. et L. Sarbo. 2004. « Philosophy, role of adult educators, and learning : How contextually adapted philosophies and the situational role of adult educators affect

learners' transformation and emancipation ». *Journal of Transformative Education*, vol.2 no 3, p. 204-214.